Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolskih ustanova

Kokanović, Tihana

Doctoral thesis / Disertacija

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

https://doi.org/10.17234/diss.2021.8827

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:331553

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Tihana Kokanović

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE RAVNATELJA U RAZVOJU KVALITETE RADA PREDŠKOLSKIH USTANOVA

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Tihana Kokanović

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE RAVNATELJA U RAZVOJU KVALITETE RADA PREDŠKOLSKIH USTANOVA

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof.dr.sc. Siniša Opić

Zagreb, 2021.

University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Tihana Kokanović

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRINCIPAL IN THE DEVELOPMENT OF QUALITY OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Prof. Siniša Opić, PhD

Zagreb, 2021.

Informacije o mentoru

Prof.dr.sc. Siniša Opić je redoviti profesor, od akademske 2018./2019. godine dekan Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, zaposlen je od 2009. godine te izvodi nastavu na Odsjeku za učiteljski i odgojiteljski studij, Odsjeku za obrazovne studije te na Poslijediplomskom studiju. Osim na matičnome fakultetu, također je predavač i/ili vanjski suradnik na: Prirodoslovno-matematičkom fakultetu, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Akademiji likovnih umjetnosti, Muzičkoj akademiji, Akademiji dramske umjetnosti te Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku. Nastavu izvodi na preddiplomskim, diplomskim i doktorskim studijima. Mentor je desetinama studenata u izradi završnih, diplomskih te doktorskih radova. Recenzent je i/ili član uredništva više inozemnih i domaćih znanstvenih časopisa: Croatian Journal of Education, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), American Journal of Educational Research, The Holistic Approach to Environment Journal, IJACSA, The Science and Information (SAI), International Journal of Scientific Research in Information System and Engineering (IJSRISE), Acta Iadertina, Školski vjesnik, Metodički obzori i dr. Bio je recenzent nekoliko znanstvenih međunarodnih konferencija, udžbenika, projekta Fonda za razvoj Sveučilišta. Održao je pozvana predavanja na nekoliko domaćih i međunarodnih konferencija i bio predsjednik nekoliko svjetskih znanstvenih konferencija (3rd World Conference on Design, Arts and Education (DAE-2014); 4th World Conference on Design and Arts (WCDA-2015). Na Učiteljskom fakultetu je bio član Etičkoga povjerenstva te član Povjerenstva za upravljanje kvalitetom, obnašao je funkciju prodekana za nastavu i studente te je bio voditelj programa Pedagoško-psihološkog obrazovanja. Kao istraživač ili voditelj bio je uključen u nekoliko međunarodnih i domaćih znanstveno-stručnih projekata. Kao gostujući profesor izvodio je nastavu na Brock University (Canada), Sveučilištu u Mariboru i Sveučilištu u Ljubljani (Slovenija), na Macquarie University (Australija) te na University of St. Gallen (Švicarska). Područje njegovog znanstvenog interesa je kvantitativna metodologija istraživanja i didaktika. Objavio je više od 80 znanstvenih radova u domaćim i inozemnim časopisima, urednik je znanstvenih monografija te jedan od autora sveučilišnog udžbenika.

Popis radova: http://bib.irb.hr/lista-radova?autor=231642

„High-performing principals are not just born, but can be made.“

Linda Darling-Hammond

Sažetak

Ovaj rad ima za cilj ukazati na značaj profesionalizacije ravnatelja predškolske ustanove. Njegov teorijski dio donosi pregled značajnih *policy* dokumenta i rezultata brojnih istraživanja, s naglaskom na profesionalizaciju ravnateljske funkcije, značaju posjedovanja profesionalnih kompetencija za uspješno vođenje predškolske ustanove i cjelokupnu kvalitetu njezina rada. Empirijskim dijelom se nastojalo odgovoriti na postavljeni cilj istraživanja. Pretpostavilo se da profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom svog ponašanja i međuljudskih odnosa utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove. Cilj je bio testirati serijalni medijacijski model (SEM), istražiti čiste/parcijalne odnose u modelu na način da se ispitala posredujuća uloga ravnatelja na kvalitetu rada predškolske ustanove uključujući komponente njegovog ponašanja i odnosa s drugima. Samoprocjenom ravnatelja (N=57) ustanovila se razina njegove percepcije profesionalne kompetentnosti i ponašanja dok su se stavovima odgajatelja (N=1148) i stručnih suradnika (N=96) ustanovili odnosi unutar ustanove i zadovoljstvo kvalitetom njezina rada. Nadalje, ispitalo se uspostavljaju li kompetentniji ravnatelji odnose koji povećavaju zadovoljstvo odgojno-obrazovnih djelatnika kvalitetom rada predškolske ustanove. Dodatni cilj je bio ispitati mogući utjecaj nekih sociodemografskih obilježja na profesionalne kompetencije ravnatelja i kvalitetu rada predškolske ustanove. Uloga ravnatelja je ključna u podizanju kvalitete rada ustanove u svim njezinim područjima, stoga je ovo istraživanje bilo usmjereno i na ispitivanje kvalitete rada kroz percepciju djelatnika, odnosno odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja, jer se kompetentno i uspješno vođenje uvelike zrcali na razvoj cijele ustanove. Za testiranje hipoteza primijenjen je univarijatni i multivarijatni kvantitativni pristup što je uključivalo deskriptivnu i inferencijalnu statistiku, parametrijske, neparametrijske i robusne testove, bootstrapping vrijednosti, bayesian procjene statističkih parametara i distribucija (loglikelihood, prior i posterior). Rezultatima je potvrđeno da profesionalne kompetencije direktno utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove, a dodatno uvedeni medijatori odnosi i ponašanja kao posredujuće varijable, također su se pokazali statistički značajni. Nadalje, statistički značajnim prediktorom se pokazala učestalost uključivanja u neki oblik stručnog

usavršavanja u procjeni kvalitete rada ustanove kod odgajatelja i stručnih suradnika, dok kod ravnatelja taj prediktor nije statistički značajan.

U zaključnim razmatranjima pobliže su opisani nedostatci istraživanja te ukupan doprinos ovog rada.

Ključne riječi: ravnatelj predškolske ustanove; profesionalne kompetencije; kvaliteta rada ustanove; profesionalizacija ravnatelja

Extended abstract

The idea behind this work sprung from the need to deepen the understanding of the preschool head teacher's professional work and point to the significance of possessing professional competences for successful governance. Since research on this topic is not abundant in the field of early and preschool education in the Republic of Croatia, the content of this work will enrich the literature and provide a more in-depth portrayal and understanding of the stated issue. Managing a preschool institution is considered a complex social and pedagogic phenomenon which requires much more than simply working as the Head. In order for this governance to be attributed with the characteristics of successful guidance, head teachers need certain competences and qualifications. In the theoretical part, through seven chapters, this work focuses on professional competences and professionalization of the head teachers and it examines this process in the Republic of Croatia. In accordance, the work continues with the review of the profession's standard in certain countries, which successfully regulated the head teacher's position into a profession; and the proposition for the occupation's standard, qualifications and licencing models, resulting from the efforts of the expert work-group appointed by the Ministry of Science and Education in 2015. In order to assess the professional role of head teachers, attention needs to be directed to some factors within the area of the institution's high-quality work, especially human relationships, which is presented in the empirical part of this work. It is of importance to point out that the organisational management of a preschool institution relates to the head teacher, but also to preschool teachers, expert associates and other concerned parties within the institution. The thriving of cooperative relationships climate depends in great measure on the head teacher's professional competences, his/her knowledge, skills, experience and motivation. Team work and supportive relationships within the institution is the key to successful professional growth and development of the institution and its workers; the head teacher, as a motivator and promoter of such atmosphere, is considered a relevant factor.

The empirical part of the work utilises the *Self-assessment Questionnaire* measuring attitudes of the employees about the key to the preschool's work quality and their satisfaction with it, as follows: the Questionnaire for the head teacher, the Questionnaire for the preschool teachers, the Questionnaire for the members of the expert team, *the Questionnaire about the head teacher's behaviour, the Questionnaire about the assessment of*

the relationships in preschool institutions and *the Scale of the head teacher's self-assessment of competence.* The research was implemented with the use of the survey method in preschool institutions (N=57) in the area of Central Croatia – the counties of Varaždin, Karlovac, Sisak-Moslavina and Zagreb, and the city of Zagreb, in June and July 2020. The head teachers were previously approached with the request for the research implementation, informative form with the stated goal and purpose of the research, and in such a way their consent was obtained. In the empirical part, five hypotheses were set, out of which three were confirmed (one partially), while one was not confirmed. For testing the hypotheses, univariant and multivariant quantitative approach was used, which included descriptive and inferential statistics, parametric, nonparametric and robust tests, bootstraping of the values, bayesian assessments of the statistical parameters and distributions (loglikelihood, prior and posterior). The significance of the preschool Heads' professional competences for the development of the institution's work quality was confirmed by the research results. Furthermore, the assumption was confirmed that head teachers who assess themselves as professionally competent perceive their behaviours and relationships more positively, which effects greater quality of the preschool's work, thus achieving the research goal.

The conclusions derived from this work indicate the necessary (re)definition of the head teacher's role, regulating the position into a profession, and systemic and continuous provision of his/her professional development. Professionally competent head teacher is the key to success in developing the work quality of a preschool institution, because he/she has the possibility and capability of positively shaping and influencing its entire functioning. Theoretic considerations contribute to better understanding of the preschool Head's professional activity as a complex phenomenon which requires professional approach in all areas of his/her work. Conclusive considerations of the work point to its possible contribution, but also drawbacks and limitations.

Key words: preschool head teacher; professional competence; preschool work quality; professionalization of the head teachers.

Sadržaj

Uvod ... 1
1. Profesija i profesionalni identitet ... 9
1.1. Temeljna znanja i umijeća ... 14
1.2. Cjeloživotno učenje ... 14
1.3. Neposredno i online učenje ... 15
1.4. Razvoj kognitivnih i afektivnih sposobnosti ... 15
1.5. Bavljenje svakodnevnim problemima ... 15
1.6. Trajna podrška ... 16
1.7. Jasno iskazani i provjereni standardi ... 16
1.7.1. Australski standard za ravnatelje ... 16
1.7.2. Engleski standard za ravnatelje ... 17
1.7.3. Standard za ravnatelje SAD-a ... 17
2. Profesionalne kompetencije ravnatelja ... 19
2.1. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje ... 22
2.1.1. Različiti pristupi učenju i okružja učenja ... 22
2.1.2. Potpora nastavnom osoblju ... 24
2.1.3. Procjena i vrednovanje razvoja kompetencija ... 24
2.2. Usporedba kvalifikacija ravnatelja u Republici Hrvatskoj i nekim europskim zemljama ... 26
2.3. Kompetencijski profil ravnatelja ... 35
2.3.1. Osobna kompetencija ... 35
2.3.2. Razvojna kompetencija ... 36
2.3.3. Akcijska kompetencija ... 36
2.3.4. Socijalna kompetencija ... 36
2.3.5. Stručna kompetencija ... 36
3. Profesionalni razvoj ravnatelja u Republici Hrvatskoj ... 39
3.1. Prijedlog standarda zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova ... 42
3.1.1. Prikaz utemeljenosti standarda zanimanja ... 42
3.1.2. Analitička relevantnosti predloženoga standarda zanimanja ... 43
3.1.3. Utemeljenost standarda zanimanja na temelju odabranih pokazatelja tržišta rada ... 43
3.1.4. Opis zanimanja ili skupa kompetencija (jednog ili više) koje/koji će se regulirati standardom ... 43
3.1.5. Ključni poslovi na radnom mjestu i pripadajuće pojedinačne kompetencije potrebne za rad na jednom ili više radnih mjesta ... 44

3.1.6. Popis skupova kompetencija s pripadajućim kompetencijama ... 45
3.1.7. Uvjeti rada ... 47
3.2. Nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju ... 48
3.2.1. Obrazloženje uz nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju ... 48
3.2.2. Prijedlog nacionalnog standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju ... 48
3.3. Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova-prijedlog ... 49
3.3.1. Značaj licenciranja ravnatelja ... 52
3.3.2. Licenciranje ravnatelja u drugim državama-primjeri ... 53
3.3.3. Pregled pokušaja licenciranja ravnatelja u Republici Hrvatskoj ... 54
3.3.4. Prikaz modela licenciranja ... 55
3.3.5. Licenciranje budućih ravnatelja ... 56
3.3.6. Relicenciranje-obnova licence ravnatelja ... 56
4. Uloga cjeloživotnog učenja na razvoj profesionalnih kompetencija ... 57
4.1. Cjeloživotno obrazovanje vs cjeloživotno učenje ... 58
4.1.1. Vrste cjeloživotnog učenja ... 60
5. Kvaliteta predškolskih ustanova ... 65
5.1. Uloga kvalitete predškolske ustanove na razvoj djeteta ... 67
5.2. Uloga ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove ... 69
5.3. Uloga odgajatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove ... 71
5.4. Ključna područja kvalitete predškolske ustanove ... 73
5.4.1. Strategija ustanove ... 73
5.4.2. Organizacijsko vođenje ustanova ... 74
5.4.3. Kultura ustanove ... 74
5.4.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada ... 74
5.4.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost ... 74
5.4.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces ... 75
5.4.7. Ljudski resursi ... 75
5.4.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom ... 75
5.4.9. Proces praćenja i vrednovanja ... 76
6. Vođenje predškolskih ustanova ... 77
6.1. Funkcije (ruko)vođenja ... 79
6.2. Teorije i stilovi vođenja ... 82
7. Suradnički odnosi unutar predškolskih ustanova ... 86
7.1. Podrška vs pritisak u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse ... 88
7.2. Akcijskim istraživanjem do razvoja kvalitetnih suradničkih odnosa ... 89
8. Metodologija istraživanja ... 91

8.1. Problem i cilj istraživanja ... 91
8.2. Uzorak ... 93
8.3. Instrumenti ... 95
8.3.1. Faktorska analiza Upitnika Odnosi u predškolskoj ustanovi ... 96
8.4. Varijable istraživanja ... 103
8.4.1. Nezavisne varijable za ravnatelje ... 103
8.4.2. Nezavisne varijable za odgajatelje i stručne suradnike ... 107
8.4.3. Zavisne varijable za ravnatelje ... 110
8.4.4. Zavisne varijable za odgajtelje i stručne suradnike ... 124
8.5. Rezultati i diskusija ... 127
8.5.1. Vrijednosti deskriptivne statistike varijabli istraživanja ... 127
Zaključna razmatranja ... 188
Literatura ... 194
Životopis doktoranda ... 223
Prilozi ... 227

„Pohrani li čovjek novac u vlastitu glavu, nitko mu ga neće moći oduzeti. Ulaganje u znanje donosi najveću dobit.“

B.Franklin

Uvod

Uloga ravnatelja[1] obuhvaća širok spektar odgojno-obrazovnog djelovanja u predškolskim ustanovama. Njegovo djelovanje se ogleda kroz vođenje, podršku i poticanje te usmjeravanje svih djelatnika uključenih u odgojno-obrazovni proces kako bi se dosegli željeni ciljevi i ostvarila vizija same ustanove. Navedeno upućuje da je uloga ravnatelja ključna u procesu razvoja i kvalitete rada predškolske ustanove i njezinih dionika. Kako bi se ustanova uspješno razvijala u svim segmentima te dosegla razvojnu komponentu od presudnog značaja su kompetencije ravnatelja, jer samo stručan i kompetentan ravnatelj ima mogućnost zajedno sa svojim djelatnicima ostvariti temeljne zadaće u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Vođenje predškolske ustanove smatra se kompleksnom društvenom i pedagoškom pojavom za koje je potrebno mnogo više od pasivnog obnašanja funkcije ravnatelja. Kako bi vođenje poprimilo karakteristike uspješnog vođenja ravnateljima su potrebne i određene kompetencije i kvalifikacije. Poslovi koje obavlja, obveze i odgovornosti koje preuzima zajedno sa svojom ulogom pripadaju u interdisciplinarno profesionalno područje za koje su potrebna mnoga znanja, vještine i umijeća. Fullan (2005) naglašava da je rukovođenje usmjereno *odozgo prema dolje (top-down)* potrebno zamijeniti vođenjem *odozdo prema gore (bottom-up),* za što su ravnateljima prijeko potrebne kompetencije i vještine. Unaprjeđivati svaki segment odgojno-obrazovnog rada, osnaživati profesionalni rast i razvoj djelatnika, unaprjeđivati kvalitetu ustanove, samo su neki ciljevi koje pred sebe postavi svaki profesionalno osviješten ravnatelj, a i njegova zajednica.

Ključnom ulogom ravnatelja kao lidera smatra se motiviranje i razvoj interesa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kako bi ustanova postigla i zadržala razvojnu komponentu. Zajednički postavljena vizija ustanove označava koheziju svih dionika, a njezino ostvarivanje i postizanje kvalitete, znak su uspostavljene sinergije, timskog rada i

---

[1] Termin ravnatelj, odgajatelj, stručni suradnik ili djelatnik se koristi u cijelom radu, a odnosi se na oba spola odnosno uključuje rodnu razliku.

zajedništva unutar ustanove pri čemu presudnu ulogu ima upravo ravnatelj kao poticatelj, motivator i podrška.

Ideja za izradom ovog rada nastala je iz potrebe da se produbi razumijevanje profesionalne djelatnosti ravnatelja predškolske ustanove kao kompleksnog pojma, u kojoj se zahtjeva profesionalni pristup na svim područjima njegovog djelovanja. U skladu s tim stavlja se naglasak na profesionalizaciju ravnateljske djelatnosti, što podrazumijeva potrebu za razvijanjem i osnaživanjem profesionalnih kompetencija za učinkovito vođenje predškolskih ustanova. Vođenje predškolske ustanove u današnje vrijeme zahtjeva kompetentnog profesionalca spremnog odgovoriti svim izazovima suvremenog društva. Kako bi se osigurali uvjeti za profesionalizaciju ravnateljske djelatnosti potrebno je utvrditi koje su to kompetencije nužne za uspješno vođenje predškolskih ustanova.

Relevantni europski dokumenti kojima se usmjeravaju nacionalne obrazovne politike, (Europsko vijeće, 2009), naglašavaju važnost kvalitetnog vođenja odgojno-obrazovnih ustanova dok *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2005) i *European Trade Union Committee for Education* (2008) propisuju kompetencije potrebne za organizacijsku komponentu ustanove, a što podrazumijeva vještine za razvoj pozitivne suradnje i partnerstva, timski rad te uspješno upravljanje i vođenje same ustanove. Nadalje je u dokumentima naglašena vještina refleksije i samorefleksije, preuzimanje odgovornosti za cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj te kompetencije potrebne za kreiranje obrazovne politike i uvođenje inovativnosti u odgojno-obrazovnu praksu.

Istraživanja brojnih autora pokazuju pozitivno djelovanje uspješnog vođenja odgojno-obrazovne ustanove na postignuća djece i učenika, razvoj pozitivnog ozračja ustanove, osnaživanje profesionalnih kapaciteta odgojno-obrazovnih djelatnika i međusobne odnose ustanove i njezina okruženja (Somech 2010; Hulpia et al., 2011; Bruggencate et al., 2012). Sukladno tome Evans (1999) i Macneill et al. (2005) navode da se kvalitetne ustanove temelje isključivo na dijalogu među svim sudionicima, a ne na monologu i delegiranju poslova od strane ravnatelja. Day i Harris (2008) na sličnom tragu naglašavaju ulogu ravnatelja u poticanju djelatnika unutar ustanove na kritičko mišljenje.

Kvaliteta rada predškolske ustanove različito se određuje ovisno iz čije perspektive se promatra i analizira; od strane ravnatelja, članova stručnog tima, odgajatelja ili drugih

dionika. Slunjski (2018) vođenje ustanove opisuje kao mnogo širi pojam od djelovanja samo jedne osobe i naglašava *„...suvremeni koncept vođenja: pomak s upravljanja na vođenje te s individualizma na kolektivizam“* (isto, 2018, str.14). Fullan (2009) također smatra da je uloga ravnatelja kreirati ozračje i uvjete učeće zajednice te ističe da se kvalitetno vođenje usmjereno na cijelu ustanovu razvija i nakon odlaska ravnatelja s te funkcije. Sukladno navedenome može se reći da koncept vođenja predškolske ustanove pretpostavlja razvoj svih dionika, a time i same ustanove što znači da osim ravnatelja svi djelatnici dijele odgovornost za unaprjeđenje svoje djelatnosti.

Učinkovitost vođenja odgojno-obrazovne ustanove istražuje se najčešće prema ishodima učenja no to se ponajprije odnosi na škole. Budući da takvi indikatori ne postoje za predškolske ustanove, istraživanja u tom smjeru gotovo da i nema već su neki autori ispitivali kvalitetu usluga (Siraj-Blatchford i Manni, 2007). Hujala, Waniganayake i Rodd (2013) smatraju da je ulaganje u ravnatelja kao vođu, ulaganje u kvalitetu odgojno-obrazovnog sustava. Slunjski (2018) uspješnog ravnatelja opisuje kao osobu koja promiče kulturu ustanove potičući kolegijalnost, podršku, suradnju i povjerenje među svim dionicima. Ista autorica (2016) nadalje zaključuje da je veću koheziju i kvalitetniju praksu lakše postići u manjim nego većim ustanovama. No, autorica nudi rješenja za veće ustanove preko razvoja grupne dinamike u sklopu koje „inovativni“ praktičari utječu na manje ambiciozne kolege, osnivanjem manjih ili podjela većih ustanova.

Profesionalna uloga ravnatelja danas se promatra u svijetlu profesionalnih kompetencija koje sam pojedinac posjeduje. Od velikog je značaja unaprjeđivati kvalitetu rada i rukovođenje ustanove na način da se funkcija ravnatelja transformira u profesiju. Profesionalna kompetencija obuhvaća komponente: opće znanje, sposobnost planiranja, izvođenja zadataka, sudjelovanje u projektima, vrednovanje i samovrednovanje te stručno i profesionalno usavršavanje. Stručno i profesionalno usavršavanje naglašava se u gotovo svim recentnim radovima o kvaliteti obrazovanja (Clutterbuck and Lane, 2004; Holdsworth, 2010; Caena, 2011, Vizek-Vidović, Domović, 2013). Darling (1996) i Ben-Pertz (2000) naglašavaju važnost posjedovanja znanja odgojno-obrazovnih djelatnika u područjima vlastitih predmeta, interdisciplinarno poznavanje struke te posjedovanje pedagoško-psiholoških znanja. Autori ističu da su ta znanja prijeko potrebna kako bi se učinkovito provodile reforme obrazovanja.

Fullan (1999) ističe da vođa mora biti spreman za cjeloživotno učenje kako bi razvio raznovrsne kompetencije i vještine potrebne za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove u smjeru razvoja učeće organizacije. Senge (2003) na sličnom tragu, smatra da sposobnost vođenja nije statična kompetencija već je cjeloživotna disciplina predodređena za kontinuirani razvoj. Fullan (2014) također napominje značaj kompetentnih ravnatelja kao vođa odgojno-obrazovnih ustanova, jer one postaju temelj za stvaranje čvrstog i funkcionalnog obrazovnog sustava svake zemlje.

Promjene u ekonomskom, društvenom, političkom i tehnološkom kontekstu zahtijevaju promjene i u obrazovnim politikama stoga je ključno da ravnatelj posjeduje raznovrsne kompetencije kako bi odgojno-obrazovnu ustanovu usmjeravao u pozitivan smjer, te utjecao na podizanje kvalitete rada ustanove. Takva uloga ravnatelja dovodi do toga da funkcija prerasta i treba biti regulirana u profesiju. Brojni su tekstovi koji naglašavaju profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika kao ključ napredovanja i razvoja samog sustava i ustanova. Tickell (2011) u izvješću *Independent Report on the Early Years Foundation Stage* povezuje pozitivan razvoj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s profesionalnim razvojem i napredovanjem ravnatelja i ostalih djelatnika. Šagud (2011) ističe nužnosti mijenjanja odnosa odgojno-obrazovnih djelatnika spram cjeloživotnog učenja, jer ulazak u profesionalni kontekst donosi novu kulturu učenja za koju pojedinac nije dostatno pripremljen tijekom formalnog obrazovanja. Autorica navodi da je kontinuiran razvoj individualnih kompetencija prijeko potreban da bi se uspješno odgovorilo suvremenim zahtjevima današnjeg društva znanja[2].

Od velikog je značaja da ravnatelj *„..posjeduje ili je u mogućnosti razviti kapacitete i osobine potrebne za preuzimanje većeg broja svakodnevnih raznovrsnih zadataka“* (Council of the European Union, 2009, str. 8) jer se upravo od njega očekuje osiguranje svih uvjeta za razvoj i učinkovit rad ustanove i njezinih djelatnika. Pashiardis i Brauckmann (2009) i Bush (2009) također naglašavaju profesionalnu ulogu ravnatelja te nužnost posjedovanja različitih kompetencija kako bi se na najbolji način ostvarili u svojoj ravnateljskoj ulozi. Autori ukazuju na značaj oblikovanja primjerenog modela inicijalnog obrazovanja kojim bi se osigurao razvoj potrebnih kompetencija i prije preuzimanja ravnateljske uloge. Kada se govori o

[2] Koncepti društvo znanja (*engl. knowledge society*) i društvo koje uči (*engl. learning societies*) su nastali 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća kao odgovor na svjetsku krizu obrazovanja, a znanstvena i stručna rasprava o smjeru njihovog razvoja je i dalje otvorena.

razvoju kompetencija tada autori (Babić, 2007b; Vizek Vidović, 2009) polaze iz tri teorije: biheviorističke, konstruktivističke i holističke. Bihevioristički pristup kritičari (Jackson, 1994; Kerka, 1998 navedeno u Babić, 2007a) smatraju nevjerodostojnim u empirijskom i pedagogijskom smislu jer se kompetencije sagledava isključivo s bihevioralnog aspekta. Stof, Martens, Van Merreiënboer i Bastiaens (2002 navedeno u Babić, 2007a) zagovaraju konstruktivistički pristup jer je kompetencije potrebno sagledavati kroz prizmu održivosti, a autori smatraju da su ljudi, ciljevi i kontekst temeljni konstrukti održivosti definicije kompetencije. Bowden (2001 navedeno u Vizek Vidović, 2009, str. 33-34) navodi da temeljna načela za razvoj kompetencija u sve tri teorije imaju neke zajedničke značajke od kojih se izdvajaju usmjerenost na ishode učenja, naglasak na razvoj kognitivnih i praktičnih vještina, ishodi kao vidljive kompetencije, primjena odgovarajuće metode za utvrđivanje kompetencija, veća relevantnost za svijet rada te upotreba kreditnog sustava.

Hrvatska se svrstava u skupinu zemalja koje nemaju razrađen sustav institucionalnog obrazovanja ravnatelja na nacionalnoj razini, a jedna je od sedam europskih zemalja koja nema razvijen model (re)licenciranja ravnatelja. Na nacionalnoj razini ne postoji organizirano niti sustavno osposobljavanje ravnatelja za preuzimanje te uloge, što pokazuju i *policy* izvješća *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) i TALIS 2013 (OECD, 2014), a navedeno je i da ne postoje ustanove koje bi kontinuirano provodile takve programe. Alfirević (2016) problematizira obrazovni menadžment kao nedovoljno zastupljenu temu na nacionalnoj, ali i široj razini. Na temelju svog istraživanja provedenog u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini autor stavlja naglasak na profesionalizaciju ravnateljske funkcije odgojno-obrazovnih ustanova. Iako govori o ravnateljima osnovnih i srednjih škola ovdje će se izdvojiti rezultat jer je karakterističan i za ravnatelje predškolskih ustanova. Rezultati njegovog istraživanja ukazuju na potrebu za osposobljavanjem ravnatelja tj. razvijanja njihovih profesionalnih kompetencija. Autor zaključuje da je *„...područje obrazovnog menadžmenta i vođenja prilično zanemareno, s aspekta ponude odgovarajućih obrazovnih programa, radionica, i slično“.* (Isto, 2016, str. 59).

Brojni su se autori (Kolak, 2006; Staničić, 2007; Alfirević, Pavičić i Kutleša, 2008; Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Miljević Riđički, Pahić i Vizek Vidović, 2011; Alfirević, Pavičić, Relja i Mihanović 2011; Kovač i Buchberger, 2013; Reić Ercegovac, Alfirević i Koludrović, 2016; Vican, Sorić i Radeka, 2016) bavili različitim temama s područja

obrazovnog menadžmenta i vođenja odgojno-obrazovnih ustanova iz perspektive osnovne ili srednje škole na području Republike Hrvatske. Iz navedenih istraživanja proizlaze zaključci da je prijeko potrebno redefinirati obrazovni sustav kada je riječ o profesionalizaciji ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Rezultati uglavnom ukazuju na potrebu daljnjeg stručnog usavršavanja kako bi ravnatelji razvili ili osnažili profesionalne kompetencije te potrebu za uvođenjem postupka (re)licenciranja kojim bi se omogućila sigurnost radnog mjesta te afirmacija same profesije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova.

Na Sveučilištu u Zadru pokrenut je poslijediplomski specijalistički studij za *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom* koji ima za cilj razviti i osnažiti profesionalne kompetencije ravnatelja predškolskih ustanova od akademske 2016./2017. godine, a potom na Filozofskom fakultetu u Rijeci 2018. godine. Ono što se uočava čitajući plan i program studija je nedostatak ravnatelja predškolskih ustanova za mentoriranje studentima u praktičnom dijelu nazvan *Ravnateljski praktikum*. U studijskom programu su navedeni ravnatelji osnovnih škola što ostavlja dojam marginalizacije ranog i predškolskog dijela odgojno-obrazovnog sustava. Na takav način stječe se dojam da opće prisutno mišljenje javnosti o predškolskim ustanovama kao „*čuvalištima*“ niti ne može doseći bolju poziciju na nacionalnoj razini kada ih i sami kreatori obrazovnih politika pozicioniraju vrlo nisko. Samim time niti ravnatelji nisu u boljim pozicijama, jer im nije omogućeno osposobljavanje na način da osnažuju svoje kompetencije u onom smjeru koji bi vodio osvjetljavanju pitanja vezanih isključivo za njihov djelokrug djelatnosti odnosno rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dok god je prisutan takav pogled i pozicija ovog dijela sustava, stječe se dojam da sam dio sustava ovisi o ambiciji i entuzijazmu svakog pojedinca, za što bi se moglo reći da je u vrijeme kada postoji snažna svijest o ulozi i značaju institucionalnog odgoja i obrazovanja na razvoj djece, takav pogled zapravo nedopustiv. Kako bi se ustanova razvijala u pozitivnom smjeru potrebni su kompetentni djelatnici, a da bi kvaliteta dosegla one razine koje propisuju svi značajni dokumenti, doneseni na europskoj razini, nužno je mijenjanje ovakve loše prakse jedne države.

Ono što propisuje Program poslijediplomskog specijalističkog studija *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom* (2016) akreditiran od strane Sveučilišta u Zadru ima za cilj stjecanje djelomične kvalifikacije nakon završenoga VII. stupnja HKO-a te

stjecanje kompetencija iz pojedinih modula[3]. Moduli koji se pri tom nude su poslovne discipline, pedagoško vođenje i kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove. U akademskoj godini 2016./2017. mogućnost upisa na ovaj studij imalo je 45 polaznika. U Republici Hrvatskoj je u pedagoškoj godini 2018./2019. zabilježeno 1715 vrtića koja je pohađalo 139 228 djece, a broj ravnatelja bio je 610 (Izvor: Mzo.hr). Uzme li se u obzir upisna kvota na studij za ravnatelje, to bi značilo da tek njih oko 7% ima priliku razviti svoje profesionalne kompetencije, ukoliko bi zadovoljili upisne kriterije i ako bi studij upisivali isključivo ravantelji predškolskih ustanova.

Plan i program poslijediplomskoga specijalističkog studija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova Filozofskog fakulteta u Rijeci izdvaja neke kompetencije koje bi ravnatelji trebali posjedovati pa tako navode: „*Od školskih se ravnatelja očekuje da budu obrazovni vizionari, vođe obrazovanja, upravitelji školske ustanove, stručnjaci za procjenjivanje kurikuluma i nastavnih planova i programa, voditelji posebnih projekata, financijski stručnjaci, evaluatori, graditelji zajednice, stručnjaci za odnose s javnošću, kao i oni koji su odgovorni za provođenje pravnih legislativa i policy odluka. Također se ističu kao ključni čimbenici u podupiranju promjena i osiguravanju sveukupne kvalitete obrazovanja. Stručnjaci tome pridodaju da je za školske ravnatelje važno, kako bi se uspješno mogli nositi s trenutnim i budućim izazovima, posjedovanje jasnog i dobro artikuliranog skupa vrijednosti, usavršavanje moralnog i emocionalnog vođenja te razumijevanje i uspješno rukovođenje međudjelovanjem snažnih interpersonalnih i intrapersonalnih emocija svih školskih dionika.*“ (Plan i program poslijediplomskoga specijalističkog studija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, FFRI, str.10). Budući da su područja, u kojima se očekuje učinkovito djelovanje ravnatelja, uvelike proširena, neupitno je pokretanje ovakvih studijskih programa, kao vid stjecanja djelomičnih kompetencija prijeko potrebnih za učinkovito obnašanje uloge ravnatelja.

U novijoj literaturi (Caldwell, 2006; Rood, 2006; Leithwood i Day, 2007; Hersey et al., 2008; Grint i Holt, 2011; Fullan, 2011; Earley i Greany, 2017) se sve više naglašava pedagoško vođenje kao jamstvo razvoja i uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa. Uzme li se u obzir karakteristika pedagoškog vođenja u vidu pružanja podrške i usmjeravanje djelatnika u procese učenja i poučavanja može se zaključiti da tek kompetentan ravnatelj ima

[3] Program poslijediplomskog sveučilišnog studija Sveučilišta u Zadru dostupan na poveznici https://www.unizd.hr/Portals/44/VUOOU/PSSP_Vodenje_i_upravljanje_OOU_Elaborat.pdf

mogućnost na taj način doprinositi razvoju kvalitete rada predškolske ustanove. Pri tom brojni autori kvalitetu ustanove povezuju s dobro razvijenim međuljudskim odnosima u vidu suradnje, povjerenja, otvorenog dijaloga itd. (Reis i Sprecher, 2009; Earley i Greany, 2017). Varga, Peko i Vican (2016) navode da se u periodu od 2002. do 2016. godine, uloga ravnatelja uvelike mijenja, te se oni razvijaju od osobe koja usmjerava i nadgleda odgojno-obrazovni proces, prema ulozi u promicanju ustanove kao učeće zajednice, ostvarivanju suradnje unutar i izvan svojih ustanova, promicanju kulture zajedništva, poticanju cjeloživotnog učenja djelatnika itd.

Da bi ravnatelji uspješno ostvarivali svoju ulogu moraju biti osposobljeni i posjedovati određene kompetencije. Praksa brojnih europskih (Engleska, Finska, Belgija, Irska, Norveška, Nizozemska i dr.), ali i ostalih država (SAD, Australija, Novi Zeland i dr.) su postojeći programi za obrazovanje i usavršavanje ravnatelja i/ili kompetencijski standardi koji definiraju što svaki kandidat (ili ravnatelj) mora posjedovati za uspješno ostvarivanje svoje uloge. Programima koji se provode i/ili standardima za ravnatelje nastoji se osigurati i/ili utvrditi ulazne kvalifikacije i kompetencije kandidata za vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Kada se govori o primjerima tih zemalja, riječ profesija nije stran pojam, za razliku od ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj kojima je proces profesionalizacije još uvijek *„nedosanjani san“*. Staničić (2006) ističe da se u pogledu profesionalizacije ravnatelja u brojnim europskim zemljama intenzivno radi, istražuje i na temelju rezultata primjenjuju suvremene spoznaje i uvode promjene, dok se Hrvatska svrstava u rijetke zemlje koje na tom planu nemaju ozakonjenu koncepciju niti se uključuje u međunarodne aktivnosti u tom području. Iako je autor Staničić navedeno opisao 2006. godine te na tom području i sam dao veliki obol, zabrinjava činjenica da i u vrijeme nastanka ovog rada (op.a.2020) još uvijek nema značajnih pomaka u profesionalizaciji ravnateljske uloge.

Sve navedeno upućuje da je ključna uloga ravnatelja u razvoju učeće zajednice, osiguravanje kontinuiranog profesionalnog učenja svih odgojno-obrazovnih djelatnika temelj za profesionalni razvoj kvalitete rada same ustanove. Samo kontinuiranim, zajedničkim propitivanjem i vrednovanjem odgojno-obrazovnog procesa potiče se razvoj refleksivnih praktičara koji će dugoročno izgrađivati kvalitetnu praksu. Iz svega navedenog proizlazi da su profesionalne kompetencije ravnatelja pretpostavka razvoja kvalitete predškolske ustanove odnosno da je uloga ravnatelja temelj uspješnosti svih djelatnika i djece.

“Nemojte praviti male planove, jer oni nemaju moć da vam pokrenu dušu.”

N. Machiavelli

1. Profesija i profesionalni identitet

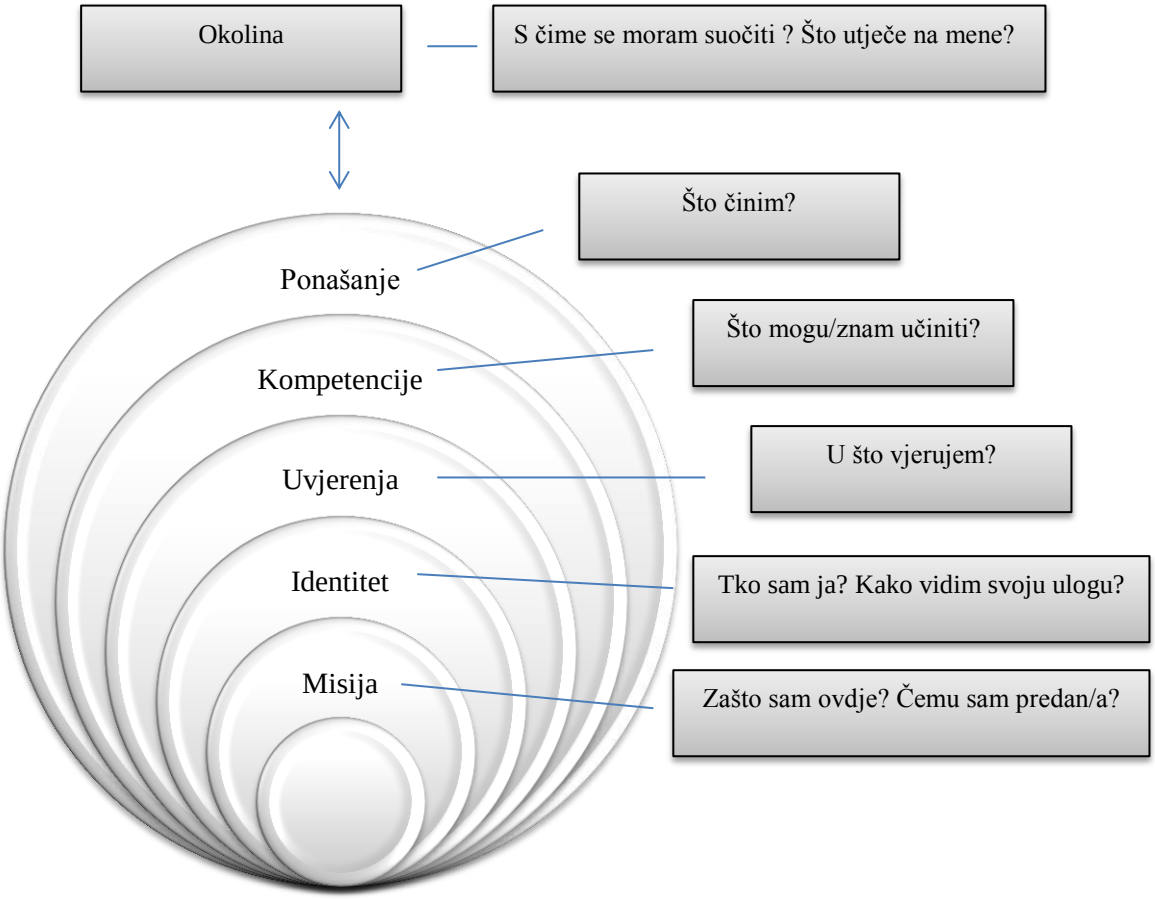
Profesija podrazumijeva onu vrstu djelatnosti koja predstavlja temeljnu ulogu u društvu, a samim time profesionalci, odnosno oni koji pripadaju toj zajednici, ostvaruju poštovanje i ugled u društvu (Hargreaves et al., 2007). Reguliranje profesije zahtjeva pravila, izražene vrijednosti, definirane granice kako bi se moglo autonomno djelovati, a sve s ciljem jačanja profesionalnog identiteta njenih pripadnika. Osobni stavovi o profesiji, shvaćanje značaja vlastite uloge u okviru djelatnosti, ali i u širem društvenom kontekstu odražava profesionalni identitet pojedinca. U posljednjim desetljećima se dosta raspravlja o profesiji i profesionalizaciji, a neke od tema koje su uočljive u literaturi (Larson, 1977; Runte, 1995; Friedson, 2001; Crook, 2008; Domović, 2011) odnose se na propitivanje može li se učenje i poučavanje svrstati u profesiju, ulozi profesionalne autonomije i ograničavajućih čimbenika ulaza u svijet profesije, ključnih elemenata kojima bi se zadovoljili visoki standardi društva, isticanja povjerenja cjelokupnog društva, etičkih značajki profesije do osvještavanja značaja profesionalnog identiteta. No, unatoč brojnim istraživanjima na tom području još uvijek nisu jasno definirani kriteriji koji bi pružili jedinstven model za reguliranje učiteljske[4] profesije. Profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika i profesionalizam Hoyle (2008) ističe kao temeljna pitanja značajna za unaprjeđivanje obrazovanja. Isti autor nadalje navodi da koncept profesije jamči okvir za bavljenje specifičnim obrazovnim problemima koji obuhvaćaju znanje, vještine, kontrolu, status, moć, a samim time pripadnicima osigurava razumijevanje, razvija diskusiju te utječe na obrazovnu politiku. Iz toga proizlazi da svaki pripadnik profesije ima dužnost i obvezu kontinuiranog profesionalnog osnaživanja vlastitih kapaciteta kako bi doprinijeli razvoju profesionalnog identiteta, kako osobnog tako i kolektivnog, a što uvelike utječe na cijelu profesiju. Domović (2011, str.15-16) izdvaja tipične karakteristike profesije te navodi sljedeće;

[4] Prema Preporuci o statusu učitelja – Recommendation Concerning the Status of Teachers (UNESCO, 1966) termin učitelj (*engl. Teacher*) se odnosi na sve odgojno-obrazovne djelatnike (od predškolskih ustanova do srednjoškolskih) stoga je navedni sadržaj vezan uz profesiju primjeren i za ravnatelje predškolskih ustanova budući da oni uglavnom pripadaju odgajateljskoj profesiji.

- Profesija je posao koji se percipira kao društveno vrijedan i bitan za razvoj ključnih socijalnih i ljudskih vrijednosti
- Ostvarivanje te funkcije zahtijeva ovladanost visokom razinom specifičnih znanja i vještina
- Znanje i vještine se primjenjuju u svakodnevnoj praksi, ali i za rješavanje problemskih situacija
- Ovladavanje profesionalnim znanjem i vještinama zahtijeva dug period školovanja i usvajanje praktičnih vještina
- Programi obrazovanja su sastavljeni da omogućuju socijalizaciju, odnosno prihvaćanje profesionalnih vrijednosti, kulture i simbola kojima se kultura komunicira
- Vrijednosti se koncentriraju oko djelovanja članova profesije na dobrobit njihovih klijenata
- Profesija se rukovodi etičkim kodeksom koji određuje profesionalnu praksu i definira profesionalne vrijednosti
- Budući da se vještine temeljene na znanju prakticiraju i u nerutinskim situacijama neophodno je da profesionalci imaju slobodu u donošenju vlastitih procjena u skladu s odgovarajućom praksom
- Profesionalna praksa je vrlo specifična stoga organizirane profesije trebaju imati utjecaj na kreiranje relevantne politike, odnosno visok stupanj kontrole nad izvršavanjem svoje djelatnosti i visok stupanj autonomije u odnosu na državu
- Članovi profesije iskazuju dugoročnu predanost profesiji i kontinuiranom, cjeloživotnom usavršavanju svojih znanja i vještina
- Dug period školovanja, odgovornost u radu i djelovanje za dobrobit klijenata trebaju biti nagrađeni visokim statusom i plaćom (Isto, 2011, str. 14-15)

Sagledavajući navedene odrednice profesije može se zaključiti da ravnatelji predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj nemaju mogućnost stjecanja formalnih znanja i kompetencija za tu ulogu, a u većini slučajeva niti autonomiju i slobodu u kreiranju obrazovne politike. Samim time su prepušteni samoinicijativnom ulaganju u osobnu profesionalnost, osnaživanje i/ili razvoj kompetencija za ostvarivanje svoje uloge temeljene na postulatima profesije, kako bi na učinkovit način vodili svoje predškolske ustanove. Sve to upućuje na potrebu (re)definiranja ravnateljske funkcije u profesiju.

Kada je riječ o profesionalizmu brojni ga autori (Hoyle and John, 1995; Lortie, 1975; Schulman, 1986; Putnam i Borko, 1997, Domović, 2011, Krstović, 2012) sagledavaju kroz tri ključna elementa baza znanja, autonomija i odgovornost koji se razvijaju tijekom profesionalnog razvoja kontinuiranim učenjem, osnaživanjem autonomije i preuzimanjem odgovornosti. Pregledom literature na temu profesionalizacije odgojno-obrazovnih djelatnika mnogi su se autori (McBer, 2000; Harslett et al. 2000; Beyer, 2002; Anderson, 2004; Liakopoulou, 2011; Vizek Vidović i Domović, 2013) bavili ovim područjem te su temeljem svojih istraživanja ispitivali poželjne kompetencije, njihove osobine ličnosti, stavove, uvjerenja i vrijednosti te ulogu nastavnika na akademski uspjeh učenika (Barber i Mourshed, 2007; Hattie, 2009; Mourshed, Chijioke, Barber, 2010). Domović (2011) naglašava da profesionalni identitet nije stabilan i stalan već ovisi o spremnosti pojedinca da se razvija u suradnji s ostalim pripadnicima profesije. Autorica ističe značaj planiranja vlastite profesionalne karijere te navodi da je potrebno predviđati svoje profesionalne potrebe kako bi se mogli osposobljavati za svoj karijerni put odnosno preuzimati različite profesionalne uloge, od mentoriranja, savjetovanja pa do rukovoditeljskih uloga u obrazovanju. Kokanović i Opić (2018) ističu potrebu obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika temeljenog na principu usklađene teorijske i praktične dimenzije te kontinuiranog stručnog usavršavanja koji će zasigurno dovesti do razvoja i osnaživanja odgojno-obrazovne prakse, a time i kvalitete predškolske ustanove. Autori dalje navode kompetencije i vještine potrebne za razvoj suvremene predškolske ustanove od kojih se izdvaja pravovremeno i brzo rješavanje praktičnih problema, anticipiranje odgojno-obrazovnih potreba, motivacija za daljnjim napredovanjem i učenjem, razvijanje fleksibilnosti, prilagodljivosti i originalnosti. Navedeno upućuje na neizostavnu suradnju svih dionika odgovornih za uspješno funcioniranje odgojno-obrazovnog sustava. Korthagen (2004) ističe da se pojedinac razvija u interakciji s drugima uključujući i radnu okolinu te životni kontekst. Autor smatra da osjećaji, vrijednosti, potrebe, iskustva i ponašanje pojedinca čini obilježje i osjećaj identiteta.



Slika 1. Model luka (*The onion model*) (Korthagen,2004; prema Domović 2011)

Korthagenov model profesionalne uloge odgojno-obrazovnih djelatnika (Slika 1.) prikazuje razvoj profesionalnog identiteta kroz interakciju okolinskih i unutrašnjih čimbenika. Vanjski kontekst čine socijalni i kulturalni uvjeti koji dovode do razvoja profesionalnih kompetencija, a koje su vidljive u odgojno-obrazovnom radu. Osobni kontekst sastoji se od više koncentričnih slojeva osobnih obilježja, a u najdubljoj jezgri modela nalazi se misija, identitet, uvjerenja, kompetencije i ponašanje. Sve su to obilježja koja usmjeravaju pojedinca odnosno određuju razinu motivacije za profesionalnim djelovanjem te utječu na razvoj profesionalnih kompetencija u radnom okruženju. Samim time pojedinac razvija i osnažuje vlastiti profesionalni identitet, koji u stalnoj interakciji sa svojim radnim okruženjem i okolinom, utječe na razvoj kolektivnog identiteta ustanove u kojoj djeluje. Model luka je predočen kako bi se naglasio značaj unutarnjeg poimanja pojedinca te njegovog doživljaja sebe kao profesionalca u odnosu na okolinu te važnost ravnoteže na toj relaciji.

Domović (2011) opisuje svaku razinu iz modela na način da vanjske razine označavaju okolinu (lokalna zajednica, škola, razred) i ponašanje. Na ponašanje utječe sljedeća razina-kompetencije. Hoće li kompetencije biti vidljive i primjenjivane ovise o utjecaju okoline. Značajno je naglasiti da vanjske razine utječu na unutarnje, no prisutan je i obrnuti utjecaj odnosno da unutarnje razine utječu na vanjske. Ponašanje pojedinca može utjecati na okolinu, a također nečije kompetencije mogu odrediti nečije ponašanje. Sljedeća razina se odnosi na uvjerenja pojedinca. Poznato je da uvjerenje pojedinca o učenju i poučavanju određuju njihove akcije, znatno više nego obrazovanje stečeno tijekom studija ili kasnijim stručnim usavršavanjima. Anderson (1995 navedeno u Domović, 2011) navodi da je, tijekom inicijalnog obrazovanja i daljnjeg stručnog usavršavanja, ključno kreirati uvjete u kojima bi se preispitivala i osvještavala uvjerenja pojedinaca osobito u situacijama koje bi onemogućile razvoj vještina i znanja. Razina koja označava identitet ima za cilj predočiti na koji način pojedinac promatra sebe kao profesionalca odnosno kako vidi svoj profesionalni identitet. Svaka promjena na bilo kojoj razini donosi promjene u ostalim razinama, a što je vidljivo u profesionalnom djelovanju pojedinca. Vrlo je važno da pojedinac može odgovoriti na pitanja *Tko sam ja?* i *Kako vidim svoju ulogu?* jer u poimanju sebe kao profesionalca ovise i njegove interakcije sa svojom neposrednom socijalnom okolinom te njezina kvaliteta. Peta razina označava misiju odnosno kako pojedinac doživljava i vidi svoju ulogu u širem kontekstu od osobne razine. Misiju bi pojedinac trebao percipirati kao vrijednost kojoj teži na svom profesionalnom putu u suradnji s ostalim sudionicima svog okruženja. Ona se povezuje s najdubljim osobnim vrijednostima svakog pojedinca te značajno određuje njegov profesionalni razvoj.

Profesionalizacija zahtjeva zadovoljavanje određenih uvjeta, a koji se odnose na razvijanje teorije na kojoj će se temeljiti baza znanja članova profesije, monopol na stručnu ekspertizu, prepoznatljivost, ugled i status u društvu, prepoznatljivost profesionalne etike te njezinu organiziranost. Šporer (1990) na tom tragu navodi kako odrednice mogu poslužiti za analizu određene profesije. Sachs (2004, str. 31-35) navodi ključne elemente za razvoj profesionalizma; *učenje, uključenost, partnerstvo, suradnju i aktivizam*. *Učenje* se smatra ključnim jer samo pojedinac koji kontinuirano unaprjeđuje vlastita znanja i vještine osnažuje svoje kompetencije te time razvija svoj profesionalni identitet. Pod *uključenošću* se smatra da je potrebno aktivno uključivanje svih dionika odgovornih za funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava. Samo onaj profesionalac koji ima osjećaj vlastitog utjecaja na kreiranje obrazovnih politika će doprinositi razvoju profesionalizma. *Partnerstvo* podrazumijeva

zajednički doprinos užoj i široj zajednici na način da se kontinuirano ostvaruje suradnja te razvijaju partnerski odnosi ključnih dionika, a koji će osiguravati profesionalno učenje i razvoj. *Suradnja* ima značajnu ulogu koja promiče kulturu dijaloga svih dionika, a time i razvoj refleksivnih procesa putem kojih se napušta tradicionalni individualizam i izolacija učitelja. Pod pojmom *aktivizma* smatra se aktivna uključenost u odgojno-obrazovni sustav i njegove promjene, a što profesionalcima daje osjećaj nositelja promjena. Taj osjećaj ima značajnu ulogu u razvoju profesionalnog identiteta jer su djelatnici na taj način spremni i na preuzimanje rizika koje nosi odgojno-obrazovna praksa, a potom i težnja za pozitivnim promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu.

Profesionalizacija ravnatelja se smatra značajna jer će se na taj način postaviti i jasan kompetencijski okvir potreban za uspješno vođenje predškolske ustanove. Hallinger i Snidvongs (2005 navedeno u Staničić, 2006, str.189-192) navode preporuke za profesionalizaciju ravnatelja te izdvajaju standarde kojima bi se trebalo udovoljiti;

1.1.Temeljna znanja i umijeća

Znanja utemeljena na znanstveno-stručnim spoznajama iz područja obrazovnog menadžmenta/(ruko)vođenja i pedagoškim disciplinama koje se bave odgojem i obrazovanjem. Osim teorijskih znanja proizašlih iz znanstvenih istraživanja, koji bi bili polazište za programe osposobljavanja, potrebno je ovladati spoznajama proizašlim iz konkretne prakse s ciljem razvoja profesionalnih kompetencija kroz razne oblike stručnog usavršavanja.

1.2.Cjeloživotno učenje

Spremnost na kontinuirano cjeloživotno učenje i briga o svom profesionalnom razvoju. U vremenu brzih promjena nužno je biti u korak sa svim znanstveno-stručnim spoznajama kako bi pravovremeno razvijali nova znanja. Kontinuitet je pri tom od velikog značaja jer nije dovoljno povremeno se uključiti u neke oblike stručnog usavršavanja već planski i sustavno osmišljavati svoj profesionalni razvoj. Kako je ključan profesionalni napredak ravnatelja jednako tako je potrebno brinuti i o profesionalnom razvoju svih djelatnika. Voditi i usmjeravati odgojno-obrazovnu ustanovu, odgovornost je koja ne smije počivati na neprofesionalizmu i neupućenosti.

1.3.Neposredno i online učenje

Osim tradicionalnog oblika stručnog usavršavanja u vidu stručnih skupova potrebno je osigurati sadržaj dostupan u online formi. Autori prednost vide u prilagođavanju dnevnog rasporeda i dinamike rada takvim oblicima učenja. Obrazovna praksa se danas sve više okreće e-učenju stoga ono ne bi smjelo biti izuzeto i sadržajno prilagođeno potrebama ravnatelja i odgojno-obrazovnim ustanovama. Na taj način bi im se omogućilo svakodnevno pristupanje sadržajima i temama vezanih uz njihov djelokrug rada. Znanja stečena na taj način bi se provjeravala i formalno potvrđivala pred stručnim povjerenstvom.

1.4.Razvoj kognitivnih i afektivnih sposobnosti

Ravnatelji bi trebali biti osposobljeni za upravljanje vlastitim procesima učenja, mišljenja i pamćenja, stoga autori smatraju, da bi razvoj vještina i usvajanje proceduralnog znanja trebalo biti više zastupljeno u odnosu na *„…verbalne informacije vrlo slabe transferne vrijednosti“* (isto, str.191). Kako bi se ravnatelji razvili u misleće praktičare potrebno im je osigurati sadržaj koji će razvijati afektivne sposobnosti poput vrijednosti i stavova jer su upravo to elementi koji utječu na oblikovanje kulture ustanove.

1.5.Bavljenje svakodnevnim problemima

Potrebno je otvoriti prostor odgojno-obrazovne prakse kandidatima za ravnatelje kako bi na iskustvenim spoznajama stjecali i razvijali svoja znanja o (ruko)vođenju ustanove. Teorija proizašla iz znanstvenih istraživanja služi za razumijevanje prakse iz koje se generiraju iskustva temeljena na svakodnevnim životnim situacijama, a koje je potrebno oblikovati u ključna područja programa za ravnatelje. Poželjno bi bilo usustaviti mentoriranje koje bi uključivalo rasprave i razmjenu iskustva te osigurati zajednička istraživanja prakse unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Takav pristup učenju bi kandidatima omogućio kvalitetno stjecanje znanja.

1.6.Trajna podrška

Profesionalizacija ravnatelja bi se trebala temeljiti na kvalitetnim, dobro osmišljenim programima koji bi pratili obrazovne potrebe za (ruko)vođenje odgojno-obrazovnim ustanovama. Ono što je značajno, a nedostaje u obnašanju ove kompleksne i zahtjevne uloge jest stalna podrška ravnateljima na njihovom profesionalnom putu. Podrška se može osigurati od strane drugih ravnatelja-mentora, sveučilišnih profesora ili savjetnika, a koji bi trebali biti dostupni za konzultacije o svakodnevnim problemskim situacijama, uvidom u praktična rješenja, savjetovanjem ili poticanjem na učenje i stjecanje znanja. Na taj način bi se omogućilo povezivanje ustanova i razvoj mreže za profesionalno usavršavanje odgojno-obrazovnog kadra, a istovremeno bi se stvarale učeće organizacije.

1.7.Jasno iskazani i provjereni standardi

Brojne države su se posvetile unaprijeđenju profesionalizacije ravnatelja te kreirale kompetencijske standarde (*National Standard for Headteachers-* ***Engleska****; Interstate School Leaders Licensure Consortium, Standard for What Principals Should Know and Be Able to do, Standard for School Leaders-* ***SAD****; Professional Standards for Principals-* ***Novi Zeland****; Principal Competency Profile, Standard Framework for Leaders-****Australija***; navedeno u Staničić, 2006, str.151). Obrazovni standardi služe kako bi se definirale kvalifikacije i kompetencije potrebne ravnateljima prije preuzimanja ove složene uloge. Navedeni standardi vrlo jasno preciziraju znanja, sposobnosti, vještine i vrijednosti koje ravnatelji moraju posjedovati (ili njima ovladati) kako bi preuzeli tu ulogu. Standardi pružaju mogućnost odabira vrsnih stručnjaka koji bi zajedno sa svojim djelatnicima vodili ustanovu u pozitivnom smjeru i na taj način osiguravali kvalitetu potrebnu za odgovoriti svim zahtjevima suvremenog društva.

1.7.1. Australski standard za ravnatelje

U standardu (*Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles,* 2015) se navodi da ravnatelji inspiriraju, motiviraju i djeluju na kreativan i inovativan način kako bi pozitivno utjecali na cjelokupni život društvene zajednice. Promatra ih se kao obrazovne stručnjake u svom području koji, osim brige za osobni profesionalni razvoj, imaju obvezu poticati djecu/učenike, djelatnike i ostale sudionike na kontinuirano unaprjeđenje učenja. Kao temelj za vođenje odgojno-obrazovnih ustanova se navodi vizija i

vrijednosti, znanje i razumijevanje, osobne kvalitete te društvene i međuljudske vještine. Kako bi ostvarili pozitivan utjecaj u svojoj zajednici od ravnatelja se očekuje promicanje i poticanje izvrsnosti, kako kod djece/učenika tako i kod djelatnika, ostvarivanje uvjeta za visokokvalitetnu praksu, suradnju na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini s ciljem razvoja obrazovnog sustava 21. stoljeća.

1.7.2. Engleski standard za ravnatelje

Osnovna svrha njihovog standarda (*National standards of excellence for headteachers*, 2015) je poticanje ravnatelja na samoostvarivanje u profesionalnom smislu kako bi se unaprijedio odgojno-obrazovni sustav. Njime žele pridobiti povjerenje javnosti u ravnatelje i osigurati visoke akademske standarde na nacionalnoj razini te unaprijediti ravnateljsku profesiju. Standard je zamšljen kao smjernica svim ravnateljima za ostvarivanje kvalitetne prakse, neovisno o duljini radnog staža. Može se primjenjivati u svrhu oblikovanja i/ili vrednovanja vlastitog rada i prakse, profesionalnog razvoja, pruža okvir za stručno osposobljavanje za ulogu ravnatelja te pri procjenama kandidata za ravnatelje. Standard propisuje četiri ključne dimenzije unutar kojih je navedeno na koji način je poželjno djelovati kako bi se postigla željena kvaliteta i izvrsnost. Dimenzije koje se izdvajaju kao ključne su kvaliteta i znanje, djeca/učenici i djelatnici, sustavi i procesi te samounaprijeđujući (*self-improving*) školski sustav. Unutar svake dimenzije naveden je niz karakterstika potrebnih ravnateljima za visoko učinkovito vođenje prema kojima se zaključuje da moraju biti visoko motivirani, inovativni, kreativni, stručno osposobljeni, s jasno izraženom vizijom i umijećem komuniciranja sa svim dionicima unutar i izvan svojih ustanova.

1.7.3. Standard za ravnatelje SAD-a

Standardom (*Professional Standards for Educational Leaders,* 2015) se definiraju karakteristike potrebne za kvalitetno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova, koje se temelje na postulatima profesije. Njime se pružaju smjernice za pripremanje i osposobljavanje kandidata, aktualne ravnatelje te procjenu njihova rada, a služi i informiranju javnosti i obrazovne politike koja vrši nadzor nad profesijom. Prema vrijednostima za koje se zalaže struka propisuju standarde prema kojima se razvijaju kompetencije koje obrazovna politika zahtijeva, a javnost očekuje. Naglašeno je da

standardi nisu statični već razvojni jer prate obrazovne i društvene potrebe i na temelju toga ih redovito revidiraju. Uspoređujući ovaj Standard s ostalima uočava se da je usmjeren na budućnost odnosno predviđa smjernice za buduće izazove i mogućnosti koje bi *lideri* mogli ostvariti. U središte postavljaju značaj međuljudskih odnosa na svim relacijama, optimizam, razvoj i osnaživanje ljudskih potencijala. Izazivaju struku, profesionalne udruge, kreatore obrazovne politike, institucije visokog obrazovanja i ostale organizacije na napuštanje ustaljene prakse i kontinuirani napredak i razvoj. Od ravnatelja se očekuje da promovira učenje, postignuća, razvoj i dobrobit svakog učenika i djelatnika. Standardi propisuju (Isto, 2015, str.3) međusobno ovisna područja, kojima se razvija kvaliteta vođenja ustanove i na temelju kojih se vrednuje rad ravnatelja;

- Misija, vizija i temeljne vrijednosti
- Etika i profesionalne norme
- Pravednost i kulturna reaktivnost
- Kurikulum, poučavanje i ocjenjivanje
- Podržavajuća i brižna zajednica za djecu i mlade
- Profesionalni kapacitet školskog osoblja
- Profesionalna zajednica za učitelje i osoblje
- Smislen angažman obitelji i zajednice
- Operacije i upravljanje
- Unaprijeđenje škole

Svako od navedenih područja definira učinkoviti rad ravnatelja te daje smjernice kako unaprijediti i/ili razviti određeno područje.

Staničić (2006) navodi da standardi uglavnom proizlaze temeljem analize ciljeva obrazovne politike i istraživanja u području rada ravnatelja tijekom ostvarivanja i postizanja tih ciljeva u odgojno-obrazovnoj praksi. Definiraju se na nacionalnoj razini te predstavljaju polazište pri izboru kandidata, stručnog osposobljavanja, praćenja i (samo)vrednovanja rada ravnatelja. Zaključno, da bi uspješno vodio odgojno-obrazovnu ustanovu u svim područjima njegova rada, ravnatelj mora posjedovati određene kompetencije, a da bi se razvijao sukladno obrazovnim potrebama i standardima kvalitete nužno je definirati smjernice za njegov profesionalni razvoj.

2. Profesionalne kompetencije ravnatelja

Kada je riječ o kompetencijama nailazi se na brojne definicije koje se uglavnom odnose na stečena znanja, vještine i stavove koje pojedinac razvije tijekom svog profesionalnog razvoja te ih primjenjuje pri svakodnevnom izvršavanju zadaća. Anić i Goldstein (1999), Anić (2000), Pranjković (2000) i Klaić (2007) kompetencije opisuju kao pravo odlučivanja, stručnosti, sposobnosti i znanja koja neka osoba posjeduje u određenom području. U enciklopediji Britannica (2009) pojam kompetencije opisan je kao znanje i vještine koje osoba posjeduje, a ogledavaju se kroz osobni i radni učinak. Juričić (2012 navedeno u Brust Nemet, 2013) navodi područja djelovanja za koja je potrebna pedagoška kompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika kako bi se odgojno-obrazovni proces smatrao uspješnim te tako autor navodi „*područje metodologije izgradnje kurikula nastave, područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, područje oblikovanja razrednoga ozračja, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi i područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima"* (Juričić, 2012, str. 16 navedeno u Brust Nemet, 2013, str. 82). Weinert (2001 navedeno u Palekčić, 2005, str.211) kompetencije definira kao „ *…kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama."* Viteritti (2005) kompetencije opisuje kao znanje, iskustvo, motivaciju i želju ne isključujući pri tom značaj kulturnog i socioekonomskog konteksta pri definiranju ključnih kompetencija, sukladno OECD-ovim dokumentima. OECD (navedeno u Council of Europe, 2008) navodi da kompetencija uključuje sposobnost pojedinca da se suočava sa svim zahtjevima i specifičnostima konteksta u kojem egzistira aktivirajući pri tom vlastite psihičke resurse. Nadalje, temeljna definicija proizašla iz projekta Tuning (2006 navedeno u Vizek Vidović, 2009, str.34) glasi *„…kompetencija ili skup kompetencija znači da osoba upotrebljava određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadatka* (…) *Kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati. To znači da osoba ne posjeduju kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može smjestiti na kontinuumu*

razvijenosti, te razvijati vježbom i obrazovanjem (...) *Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje* (…) *znanje o tome kako djelovati* (…) *znanje o tome kako biti* (…)*, a predstavljaju mješavinu tih obilježja te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti.“*

Kompetencije su postale standard za izradu kurikuluma, programa stručnog usavršavanja i programa osposobljavanja. Uvidom u domaću i stranu literaturu pojam kompetencije se definira sukladno preporukama međunarodne i nacionalne obrazovne politike (The Definition and Selection of key Competences-DeSeCo, 2005; Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications 2005; Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework, 2007; Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools 2008; The European Qualifications Framework for Lifelong Learning 2008; Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009; Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) i različitim teorijskim razmatranjima i empirijskim istraživanjima (Mijatović, 2003; Vizek-Vidović, 2005; Hrvatić i Piršl, 2007; Krstović, 2007; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005; Domović, 2006; Rijavec, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2006; Domović i Cindrić, 2008; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Domović, 2009; Lončarić i Pejić-Papak, 2009).

Od navedenih dokumenata izdvojit će se definicija DeSeCo (OECD, 2005) koja definira opće ili generičke kompetencije na internacionalnoj razini u tri široke kategorije: autonomno ponašanje, interaktivna uporaba oruđa (jezika i tehnologije) te interakcija u socijalno heterogenim skupinama. Na tom konceptu projekt Tuning (2006 navedeno u Vizek Vidović, 2009) postavlja svoje polazište uz pretpostavku da se te kompetencije nisu navodile kao obrazovni ciljevi, a sukladno tome nisu se niti razvijale studijskim programima. Rezultati istraživanja, proizašli iz projekta, a temeljeni na stavovima poslodavaca i djelatnika ukazuju na veći značaj posjedovanja generičkih kompetencija u odnosu na područno-specifične (akademske kompetencije) u postizanju uspjeha i kvalitete rada. Samim time, intencija projekta Tuning je bila da se generičke kompetencije uvrste u sveučilišne kurikulume kako bi bile zastupljene u studijskim programima. Na temelju istraživanja i detaljnih analiza sastavljen je popis od 30 kompetencija svrstanih u tri šire skupine. Prikaz kompetencija vidljiv je u tablici 1.

Tablica 1. Prikaz generičkih kompetencija u Tuning projektu (Izvor: Vizek Vidović, 2009, str. 35)

Instrumentalne kompetencije	Interpersonalne kompetencije	Sistemske kompetencije
Sposobnost analize i sinteze	Kritičke i samokritičke sposobnosti	Sposobnost primjene znanja u praksi
Sposobnost organiziranja i planiranja	Timski rad	Istraživačke vještine
Temeljno opće znanje u području	Međuljudske vještine	Sposobnost učenja
Utemeljenost znanja u profesiji	Sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima	Sposobnost proizvodnje novih ideja (kreativnost)
Usmena ili pisana komunikacija na materinskome jeziku	Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti	Vodstvo
Osnovne vještine upotrebe računala	Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	Razumijevanje stranih kultura i zemalja
Vještine prikupljanja i upravljanja informacijama	Etička predanost	Sposobnost samostalnog rada
Rješavanje problema		Planiranje i vođenje projekata
Odlučivanje		Inicijativa i poduzetnički duh
		Briga za kvalitetu
		Volja za uspjehom

Kompetencije navedene u tablici postavljene su kako bi bile polazište i/ili orijentacijski popis obrazovnim politikama pri kreiranju sveučilišnih kurikuluma. Prema popisu se može zaključiti da kompetencije odgovaraju društvenim potrebama stručnjaka koji se lako i fleksibilno mogu uklopiti u različita i promjenjiva radna okruženja. Prethodno u tekstu spomenuto priopćenje (*Common European principles for teacher competences and qualifications*, 2005) definira ključne kompetencije *„europskog učitelja“*. Također se svrstavaju u tri kategorije: kompetencije za rad s ljudima, za rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama i kompetencije za rad u društvu. Kompetencijski okviri služe kao smjernice nacionalnim obrazovnim politikama za kreiranje visokokvalitetnih studijskih programa kojima bi se trebalo osposobiti polaznike za tržište rada. Kvalitetno obrazovanje i mogućnost uključivanja u cjeloživotno učenje zadaća je svake države koja bi prema *Preporuci vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018) trebala podržavati i osigurati sve uvjete za razvoj ključnih kompetencija. U dokumentu se najavljuje (Isto, 2018, str.2) *„…preispitivanje Preporuke o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje iz 2006., a ulaganje u vještine i kompetencije te u zajedničko i ažurirano razumijevanje ključnih kompetencija, prepoznato je kao prvi korak u poticanju obrazovanja, osposobljavanja i neformalnog učenja u Europi“*. Kako bi se pravovremeno odgovorilo na složene društvene zahtjeve u pogledu kvalitetnog obrazovanja učitelja prethodno navedene preporuke iz 2006. godine je potrebno revidirati i ažurirati (…) *oslanjajući se na iskustva iz prethodnog*

desetljeća, treba razmotriti izazove u provedbi obrazovanja, osposobljavanja i učenja u cilju stjecanja kompetencija (Isto, 2018, str.2).

2.1.Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Ključne kompetencije su potrebne pojedincima za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost i aktivno građanstvo. Razvijaju se tijekom procesa cjeloživotnog učenja, od rane do odrasle dobi kroz formalne, neformalne i informalne oblike učenja. Europski referentni okvir (*Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework*, 2007) navodi da su sve ključne kompetencije (*kompetencija za materinski jezik, strani jezik, matematička, znanstvena i tehnološka kompetencija, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, poduzetnička kompetencija te kulturna svijest i izražavanje*) povezane i jednako značajne, jer posjedovanje svake od navedenih doprinosi uspješnom životu u društvu.

Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje revidiran je 2018. godine, a prema *Preporuci vijeća Europske unije* (2018) potrebno ih je razvijati tijekom cijelog života, a to se ostvaruje visokokvalitetnim uključivim obrazovanjem, kontinuiranim cjeloživotnim učenjem i osposobljavanjem. S ciljem podrške cjeloživotnom učenju i obrazovanju usmjerenom na razvoj kompetencija u *Preporuci* (Isto, 2018, str. 12-13) se navode sljedeći izazovi: *primjena različitih pristupa i konteksta učenja, potpora učitelja i nastavnika i drugog nastavnog osoblja te ocjenjivanje i vrednovanje razvoja kompetencija.* Nadalje su opisani primjeri dobre prakse za realizaciju navedenih izazova;

2.1.1. Različiti pristupi učenju i okružja učenja

- Povezanost ustanova za obrazovanje, znanstvenih ustanova, udruga i zajednica mladih s ciljem razvoja partnerstva svih ključnih dionika dovodi do interdisciplinarnog učenja kojim se osnažuju i/ili ravijaju ključne kompetencije. Naglasak ovakvog pristupa je na suradničkom učenju i poučavanju te aktivno uključivanje i (su)djelovanje pojedinca za uspješno razvijanje kompetencija.

- Iz prethodno navedenog proizlazi da će pojedinac takvim aktivnostima osnaživati osobne i socijalne kompetencije kao i kompetencije učenja, a što će uvelike (p)ostati temelj za razvoj osnovnih vještina.
- Učenje temeljeno na istraživanjima i projektnom radu omogućava kombinirano učenje (temeljeno na umjetnosti i igrama) te doprinosi razvoju motivacije i osobnog aktiviteta pojedinca. Razvoj različitih kompetencija potiče se uključivanjem u različite oblike učenja poput učenja na radnom mjestu, eksperimentalnog učenja te različitih znanstvenih metoda u STEM području (prirodoslovlje, tehnologija, inženjerstvo i matematika).
- Digitalne kompetencije se primjerice mogu razvijati uključivanjem u različite projekte koji zahtjevaju upotrebu digitalne tehnologije i alata. U takve aktivnosti mogućnost uključivanja podjednako imaju djeca/učenici i djelatnici stoga ih je poželjno poticati u okviru svojih ustanova.
- Za razvoj poduzetničke kompetencije primjeri dobre prakse ukazuju na značaj povezivanja odgojno-obrazovnih ustanova sa zajednicom. Djeci i mladima, ali i odraslima iz različitih područja potrebno je osiguravati stjecanje praktičnih iskustava u različitim poduzećima tijekom formalnog obrazovanja. Podrška ravnatelja u tom smislu može biti ključna za kontinuirano usavršavanje svih sudionika.
- Uključivanje u različite projektne aktivnosti koje uključuju mobilnost djece/učenika i djelatnika uvelike doprinosi razvoju višejezične kompetencije. Dobar primjer za to su projekti koji se realiziraju u okviru Erasmus+ i eTwinning projekata te različitih platformi za umrežavanje i povezivanje.
- Svim djelatnicima te djeci/učenicima je potrebno omogućiti kvalitetno obrazovanje stoga se smatra značajnim sustavno pružati podršku u smislu jezične, akademske, materijalne i/ili socioemocionalne pomoći.
- Sustavna suradnja na svim razinama ključna je za ostvarivanje kontinuiteta za razvoj kompetencije cjeloživotnim učenjem, ali i za razvoj inovativnih i kreativnih pristupa učenju.
- Uspostavom dobrih suradničkih odnosa i međusektorskom suradnjom unutar i izvan zajednice te kombinacijom formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja osigurava se razvoj kompetencija te olakšava tranzicija iz obrazovnog sustava na tržište rada i obrnuto.

2.1.2. Potpora nastavnom osoblju

- Poticanje odgojno-obrazovnih djelatnika na uključivanje u različite oblike cjeloživotnog učenja zasigurno će pozitivno utjecati na njihov profesionalni razvoj i kompetentnost
- Omogućiti slobodu i autonomiju za stvaranje i razvoj suradničke mreže unutar zajednica kako bi djelatnici razvijali svoje kompetencije uzimajući u obzir specifičnosti konteksta u kojem rade i žive
- Za razvoj inovativnih praksi potrebno je djelatnicima omogućiti aktivno uključivanje u istraživanje vlastite (ali i tuđe) prakse. Poticanje upotrebe novih pristupa, tehnologija i alata u procesima učenja uvelike doprinosi razvoju kompetencija
- Djelatnicima je potrebno osigurati dostupnost sadržajima, načinima i metodama rada kojima će doprinositi razvoju kompetentnosti, a time i uspješnosti u radu

2.1.3. Procjena i vrednovanje razvoja kompetencija

Procjenama stečenih kompetencija i napretka preporuča se pristupiti na kreativan i inovativan način upotrebom različitih alata, metoda i postupaka. Poželjno je uključiti i povezati ključne dionike kako bi zajednički procjenjivali, vrednovali i dalje razvijali cjelokupan rad. I ovdje se sugerira dostupnost i uključivanje djelatnika sa svih razina kako bi se svima omogućilo stjecanje kompetencija i/ili napredak u svom radu. Različiti oblici dokumentiranja mogu poslužiti u procesima (samo)vrednovanja kako bi se procijenili ishodi učenja, a time i detektirao prostor za razvoj novih kompetencija.

Sukladno navedenom može se zaključiti da brzi napredak i razvoj znanosti i tehnologija postavlja, ne samo pojedinca, već cjelokupno čovječanstvo u poziciju aktivnih građana (sustvaratelja znanja temeljenog na kompetentnosti) kojima je dužnost i odgovornost briga za cjeloživotno učenje i profesionalni rast. Znanje nije statična kategorija, već s naglaskom na razvojnost, procesi njegova razvoja moraju (p)ostati dio života i funkcioniranja cjelokupne zajednice. Stoga se i ravnatelji smatraju odgovornima, kako za brigu o svom tako i profesionalnom razvoju i kompetentnosti svih djelatnika. Formalno obrazovanje i

kompetencije stečene njime, čak i na svojoj najvišoj razini, nije dostatno za ispunjavanje svih društvenih potreba koji proizlaze iz stalnog kretanja i razvoja čovječanstva.

Profesionalne kompetencije ravnatelja u izravnom su suodnosu sa svim područjima kvalitete rada predškolske ustanove te je ključna njegova uloga u sukonstruiranju zajedničke vizije i misije, organizacijskom vođenju, sukonstruiranju kulture, oblikovanju kurikuluma i samog odgojno-obrazovnog procesa, osiguravanju prostorno-materijalnih i tehničkih te zdravstveno-higijenskih uvjeta rada, uspostavi mreže partnerskih odnosa sa svim ključnim dionicima uže i šire društvene zajednice, osiguranju kvalitetnih profesionalnih djelatnika i pružanju podrške i motivacije prema kontinuiranom profesionalnom usavršavanju, te poticanju procesa praćenja, vrednovanja i samovrednovanja kvalitete rada.

Sve navedeno upućuje na kompleksnu ulogu ravnatelja te im postavlja izazov kontinuiranog usvajanja novih znanja, vještina i stavova kako bi mogli odgovoriti na zahtjeve brojnih složenih uloga koje obnašaju. Razvoj profesionalnih kompetencija moguć je isključivo ukoliko se po završetku inicijalnog obrazovanja kontinuirano nastavi profesionalni razvoj kroz različite oblike cjeloživotnog učenja te ako obrazovne politike osiguraju sve uvjete i resurse kako bi se isti mogao učinkovito i provoditi. U *Nacrtu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) se navodi kako je Republika Hrvatska jedna od rijetkih europskih država čije odgojno-obrazovne ustanove vode neosposobljeni rukovoditelji. Odgojno-obrazovne ustanove danas se shvaćaju kao zajednice učenja. Day et al. (2010) temeljem svog istraživanja zaključuju da ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova imaju jasnu razvojnu viziju ustanove koju vode, usmjeravaju razvoj cjelokupne ustanove u pozitivnom smjeru, razvijaju suradničke odnose unutar i izvan kolektiva, potiču i osnažuju profesionalni razvoj svih djelatnika, osiguravaju sve uvjete za kvalitetno učenje i poučavanje, potiču izvrsnost u radu, a sve kako bi se ostvario maksimalan potencijal odgojno-obrazovne ustanove. Europska komisija (2012) također navodi da uloga ravnatelja najsnažnije definira i određuje kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove stoga je nužno posvetiti veliku pažnju profesionalizaciji njegove uloge. OECD (2013) razmatrajući ulogu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, ističe značaj pedagoškog vođenja usmjerenog na razvoj odgojno-obrazovnih procesa, stoga se smatra ključnim kvalitetno osposobiti ravnatelje za preuzimanje rukovodeće uloge. Iz navedenog proizlazi da veliki raspon zadaća i odgovornosti ravnatelja, kao i visoka očekivanja koja se postavljaju pred odgojno-obrazovni sustav, čine njegov položaj iznimno zahtjevnim.

Hitrec, Jurčev i Đaković (2009) smatraju da uspješan ravnatelj mora posjedovati osobine poput upornosti, asertivnosti i predanosti. Naglašavaju da je ključno da ima razvijene interpersonalne i komunikacijske vještine te izraženu i snažnu osobnu filozofiju. Ono što autori smatraju značajnim jest uvažavanje djeteta/učenika kao osobe koja ima potencijal i kojemu je potrebno osigurati sve uvjete za kvalitetan i nesmetan razvoj. Kada ravnatelj posjeduje te osobine i usmjeren je na dobrobit i interes svakog djeteta tada će učiniti sve kako bi osigurao uvjete za razvoj okruženja u kojem se ogleda profesionalni rast i napredak svakog sudionika. Brojni autori ukazuju na nužnost trajnog profesionalnog razvoja ravnatelja (Staničić, 2006; Pont et.al., 2008; Pashiardis i Brauckmann, 2009; Bush, 2009; Đaković, 2012, Vizek-Vidović, Domović, 2013), ističući kompleksnost njegove profesionalne uloge za koju je potrebno razvijati i posjedovati sve više kompetencija.

Godine 2005. tadašnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa je u svom *Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja* (2005) istaknulo elemente usmjerene na upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama. Vidljivo je da se prepoznala važnost profesionalnih kompetencija ravnatelja za učinkovito vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Naglasak je stavljen na ulogu ravnatelja i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog sustava te se tako navodi da ravnatelji preuzimaju važnu ulogu i postaju nositelji promjena, vođe, osiguravatelji financija, zaduženi za poboljšanje materijalnih uvjeta, inovatori, a za sve su im potrebne dobre komunikacijske vještine. Plan je predviđao unaprjeđenje stručnog usavršavanja ravnatelja za upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom izradom programa za osposobljavanje, uvođenje (re)licenciranja te minimalnog stupnja osposobljavanja za rukovođenje ustanovama s ciljem razvijanja odgojno-obrazovnih ustanova kao profesionalnih zajednica za učenje. Sve su to bili ciljevi planirani za realizaciju do kraja 2010. godine, no do danas nisu ostvareni.

2.2.Usporedba kvalifikacija ravnatelja u Republici Hrvatskoj i nekim europskim zemljama

Većina europskih odgojno-obrazovnih sustava kao uvjet za ravnatelje propisuje diplomu prvostupnika ili višu (EACEA, 2019). Osim propisane kvalifikacije mnoge zemlje propisuju posebno stručno osposobljavanje kao uvjet za preuzimanje uloge ravnatelja te iskustvo rada u odgojno-obrazovnom sustavu. Rukovođenje predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj definira *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/97; NN 94/13; NN 98/19) i

njime je ravnatelj poslovodni i stručni voditelj. Kandidat za ravnatelja može biti osoba iz redova odgajatelja i/ili stručnih suradnika s najmanje pet godina radnog staža. Izbor se vrši na temelju natječaja kojeg raspisuje Upravno vijeće, a imenuje ga Osnivač na mandat od četiri godine, s mogućnošću ponovnog izbora. Osnivač ga i razrješava, na prijedlog Upravnog vijeća. Poslovi ravnatelja obuhvaćaju stručno-pedagoško, pravno, financijsko i administrativno područje, a u nastavku rada se daje primjer popisa poslova ravnatelja definiran člankom 55. *Statuta Dječjeg vrtića Sisak Stari* (2018, str.10) kako bi se dobio širi uvid u svakodnevne poslove ravnatelja, a koje obuhvaćaju područja, tijekom kojeg se formalnim obrazovanjem (odgajatelja i/ili stručnog suradnika) ne stječu mnoge kompetencije;

- predlaže opće akte koje donosi upravno vijeće
- predlaže godišnji plan i program rada
- predlaže prijedlog financijskog plana, financijski plan, polugodišnji i godišnji obračun
- sudjeluje u radu upravnog vijeća, bez prava odlučivanja
- predstavlja i zastupa Vrtić
- poduzima sve pravne radnje u ime i za račun Vrtića
- zastupa Vrtić u svim postupcima pred sudovima, upravnim i drugim državnim tijelima te pravnim osobama s javnim ovlastima
- obustavlja izvršenje odluka upravnog vijeća i odgojiteljskog vijeća za koje zaključi da su suprotne zakonu, podzakonskom i općem aktu
- izvješćuje upravno vijeće i osnivača o poslovanju Vrtića
- sklapa pravne poslove u ime i za račun Vrtića
- zaključuje o potrebi zasnivanja radnog odnosa
- predlaže upravnom vijeću zasnivanje radnog odnosa po natječaju i prestanak radnog odnosa radnika Vrtića
- predlaže upravnom vijeću upućivanje odgojitelja i stručnih suradnika na liječnički pregled
- izdaje radne naloge radnicima
- odlučuje o zapošljavanju radnika na određeno vrijeme do 60 dana
- odobrava službena putovanja radnika i odsutnost s radnog mjesta
- izvršava odluke i zaključke upravnog vijeća i odgojiteljskog vijeća
- određuje raspored upućivanja radnika na zdravstveni pregled

- odlučuje o stjecanju, opterećivanju ili otuđivanju nekretnina i pokretne imovine Vrtića te o investicijama i nabavci do 70.000 kuna
- sudjeluje u poslovima provođenja upisa djece u Vrtić
- izvješćuje upravno vijeće i odgojiteljsko vijeće o nalozima i odlukama tijela upravnog i stručnog nadzora
- saziva konstituirajuću sjednicu upravnog vijeća
- priprema sjednice odgojiteljskog vijeća i predsjedava im
- obavlja druge poslove utvrđene ovim statutom i drugim općim aktima Vrtića te poslove za koje izrijekom zakonom, provedbenim propisom ili općim aktom nisu ovlaštena druga tijela Vrtića
- zaključuje ugovore za pravne poslove čija pojedinačna vrijednost prelazi 70.000 kuna uz prethodnu suglasnost Osnivača odnosno tijela koje on ovlasti,
- donosi samostalno odluke iz svog djelokruga u svezi s radom i poslovanjem Vrtića,
- donosi Plan nabave roba, radova i usluga sukladno važećem zakonu i provedbenim propisima koji reguliraju područje javne i jednostavne nabave.

U tablici 2. Prikazane su minimalne razine kvalifikacije, duljine studija, dodatnog osposobljavanja i godine iskustva u europskim zemljama te su u nastavku pojašnjene neke razlike unutar odgojno-obrazovnog sustava pojedinih zemalja.

Tablica 2. Minimalne razine kvalifikacija, duljina studija i posebno osposobljavanje za ravnatelja u europskim zemljama te godine iskustva - uvjeti potrebni za ravnatelja ustanove RPOO-a godine 2018./2019. (Izvor: Eurydice; navedno u EACEA, 2019, str.151-152)

	Država*	**BE fr**	**BE de**	**BE nl**	**BG**	**CZ**	**DK**	**DE**	**EE**	**IE**	**EL**	**ES**
< 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	6	6	6	7	3	0	6	6	0	6	6
	Duljina studija za kvalifikaciju	3	3	3	1	3	0	3	3	0	4	4
	Duljina posebnog osposobljavanja	120h							1god			
	Godine iskustva				5						2god	
≥ 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	6	6	6	7	3	0	6	6	0	6	6
	Duljina studija za kvalifikaciju	3	3	3	1	4	0	3	3	0	4	4
	Duljina posebnog osposobljavanja	120h	1g		1g	75h			1g			
	Godine iskustva	5			5	3						5

	Država*	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
< 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	6	6	0	6	6	6	6	6	5	0	5
	Duljina studija za kvalifikaciju	3	3	0	3	3	3	3	3	2	0	2
	Duljina posebnog osposobljavanja								120h			160h
	Godine iskustva	3	5				2	3	5			
≥ 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	7	6	7	6	6	6	7	6	7	0	5
	Duljina studija za kvalifikaciju	2	3	5	3	3	3	2	3	2	0	2
	Duljina posebnog osposobljavanja	150h			104h				2g	90 ECTS		160h
	Godine iskustva	2	5	7	13		2	5	5	10		

	Država*	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT
< 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	3	6	7	6	0	6	0	3	3	5	6
	Duljina studija za kvalifikaciju	3	3	2	3	0	3	0	4	4	2	3
	Duljina posebnog osposobljavanja				144h							
	Godine iskustva	3			5				2	2	2	
≥ 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	6	6	7	6	3	6	0	0	6	0	6
	Duljina studija za kvalifikaciju	3	3	2	3	4	3	0	0	3	0	3
	Duljina posebnog osposobljavanja	210h		90h	144h	160h						
	Godine iskustva	5		8	5	5						

	Država*	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
< 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	0	6	3	7	5	6	6	6	6	6
	Duljina studija za kvalifikaciju	0	3	3	2	2	3	4	3	3	4
	Duljina posebnog osposobljavanja			1g			176h	40h		2-13 dana	
	Godine iskustva		2-3			5	5			10	
≥ 3 godine	Kvalifikacija razine ISCED	6	6	6	7	6	6	6	6	6	6
	Duljina studija za kvalifikaciju	3	3	3	2	3	3	4	3	3	4
	Duljina posebnog osposobljavanja	1mj		1g		15 ECTS	176h	40h		2-13 dana	
	Godine iskustva		2-3	3-5		3	5			10	

0-Podaci nisu dostupni; ISCED3-5- niža od preddiplomske razine ISCED6-diploma prvostupnika; ISCDE7-diploma magistra

<u>*Oznake država</u>

PL Poljska, BE Belgija, PT Portugal, BE fr Belgija – francuska zajednica, RO Rumunjska, BE de Belgija – njemačka zajednica, SI Slovenija, BE nl Belgija – flamanska zajednica, SK Slovačka, BG Bugarska, FI Finska, CZ Češka, SE Švedska, DK Danska UK Ujedinjeno Kraljevstvo, DE Njemačka, UK-ENG Engleska, EE Estonija, UK-WLS Wales, IE Irska, UK-NIR Sjeverna Irska, EL Grčka, UK-SCT Škotska, ES Španjolska, FR Francuska, HR Hrvatska, AL Albanija, IT Italija, BA Bosna i Hercegovina, CY Cipar, CH Švicarska, LV Letonija, IS Island, LT Litva, LI Lihtenštajn, LU Luksemburg, ME Crna Gora, HU Mađarska, MK Sjeverna Makedonija, MT Malta, NO Norveška, NL Nizozemska, RS Srbija, AT Austrija, TR Turska

U tablici 2. je vidljiva dobna podjela djece u prvom stupcu (do tri godine i od tri godine). Kako navodi Izvješće EACEA (2019) zemlje Europske unije trenutno broje 31

milijun djece rane i predškolske dobi, no u odgojno-obrazovni sustav mogućnost uključivanja ima tek pet milijuna djece mlađe od tri godine. Sedam zemalja (Danska, Njemačka, Finska, Švedska, Slovenija, Letonija, Estonija i Norveška) jamči uključivanje sve djece u rani i predškolski sustav, gotovo polovica zemalja jamči uključivanje djece u dobi od tri godine, a veliki broj zemalja uključivanje omogućava tek u godini pred polazak u školu. Ono što se navodi u Izvješću jest da je kvalitetan odgojno-obrazovni sustav za ranu i predškolsku dob nedostupan u mnogim europskim zemljama za djecu mlađu od tri godine. Sukladno tome i stupanj obrazovanja se kao uvjet odgojno-obrazovnim djelatnicima razlikuje u većini zemalja te je podijeljen ovisno o tome je li riječ o predškolskoj ustanovi za djecu do tri ili više od tri godine. Za potrebe ovog rada bit će prikazani samo ravnatelji predškolskih ustanova i njihova potrebna kvalifikacija, trajanje studija, vremenski period dodatnog stručnog usavršavanja potrebnog za mjesto ravnatelja te godine staža potrebne za preuzimanje te uloge.

U Izvješću (isto, 2019) se ističe da je u svim zemljama potrebno da ravnatelji imaju minimalno diplomu prvostupnika, dok u nekim zemljama moraju imati diplomu magistra ili dodatno biti osposobljeni kroz neki oblik stručnog osposobljavanja. Preddiplomska razina obveza je u tri odgojno-obrazovna sustava od ukupno pet, u predškolskim ustanovama za djecu u dobi do tri godine te u četiri od pet odgojno-obrazovnih sustava, u predškolskim ustanovama za djecu u dobi višoj od tri godine. Diplomska razina je obveza u sedam odgojno-obrazovnih sustava u predškolskim ustanovama za djecu u dobi višoj od tri godine (Bugarska, Rumunjska, Island, Malta, Luksemburg, Italija i Francuska). Razlike su vidljive u predškolskim ustanovama s obzirom na dob djece te tako npr. Malta propisuje obvezu kratkog visokoškolskog programa (ISCED5) u predškolskim ustanovama za djecu u dobi nižoj od tri godine dok Poljska, Ujedinjeno Kraljevstvo- Wales i Švicarska kao obvezu propisuju višu srednjoškolsku razinu (ISCED3). U integriranim sredinama, gdje odgojno-obrazovni sustav ne dijeli predškolske ustanove prema dobi djece, gdje se svrstava i Hrvatska, ravnatelji moraju imati najniže preddiplomsku razinu. **Belgija (BE fr)** – prikazana je minimalna kvalifikacija u predškolskim ustanovama za mlađu djecu. Razlika postoji u javnom ili privatnom sektoru, jer je u privatnom sektoru dovoljno da je na razini ISCED4 odnosno jednogodišnja kvalifikacija. **Belgija (BE nl)** – ovdje se propisuje za predškolske ustanove koje upisuju djecu u dobi do tri godine, ali s manje od 18 upisnih mjesta, ravnatelji moraju biti na razini ISCED3 odnosno četverogodišnju kvalifikaciju. **Njemačka** – minimalno iskustvo prikazano u tablici uvjet je u većini saveznih pokrajina, dok neke pokrajine propisuju drugačije načine kvalificiranja ravnatelja. Izbor na mjesto ravnatelja se vrši na temelju

procjene sposobnosti koju provodi ministarstvo kulture. **Estonija** – uvjeti su prikazani za predškolske ustanove za djecu u dobi do tri godine u *Koolieelne lasteasutus* dok za *Lapsehoiuteenus* propisi ne postoje. **Španjolska** – uvjeti se odnose na javni sektor, dok za privatni sektor nema propisane minimalne razine izuzev autonomne zajednice *Principado de Asturias* koja ima uvjete kao i javni sektor. **Francuska** – ukoliko ravnatelji imaju kvalifikaciju na razini ISCED7 iz područja medicine u predškolskim ustanovama za djecu u dobi do tri godine nije potrebno prethodno iskustvo. **Italija** - za predškolske ustanove koje upisuju djecu u dobi do tri godine regionalne vlasti propisuju uvjete, dok u privatnom sektoru za ravnatelje predškolskih ustanova za djecu u dobi iznad tri godine nije potrebno prethodno iskustvo. **Luksemburg** – u predškolskim ustanovama, kapaciteta do 40 mjesta za djecu u dobi do tri godine, uvjet je trogodišnja kvalifikacija na razini ISCED4, dok se za predškolske ustanove za djecu u dobi iznad tri godine izabire predsjednik, koji ima određene zadaće no nema autonomiju, jer ustanove imaju regionalnog ravnatelja za kojeg su propisani uvjeti. **Austrija** – prikazan je prosjek posebnog osposobljavanja iz razloga jer postoje razlike među pokrajinama, a ukoliko je uvjet iskustvo tada je on minimalno propisan u trajanju od dvije godine. **Portugal** – daje prednost učiteljima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na razini ISCED7. **Švedska** – uvodi obvezno osposobljavanje za ravnatelja od 2019/2020 i ono se odnosi na ravnatelje škola pri kojima se provodi programi za djecu u godini pred polazak u školu. **Ujedinjeno Kraljevstvo (ENG)** – ne postoje uvjeti minimalne kvalifikacije za ravnatelje u smjernicama za Nacionalnu stručnu kvalifikaciju. **Bosna i Hercegovina** – razlike postoje s obzirom na obrazovnu vlast u minimalnom broju godina iskustva. **Švicarska** – razlike su prisutne u dodatnom osposobljavanju s obzirom na kantone, te se tako u nekim kantonima navode kao uvjet u predškolskim ustanovama za djecu u dobi do tri godine, a u nekima kao preporuka dok je u ustanovama za djecu iznad tri godine uvjet. **Srbija** –ovisno o stručnom profilu kandidata postavlja se uvjet u odnosu na godine iskustva. Ravnatelji na razini ISCED7 moraju imati minimalno osam godina radnog iskustva (EACEA, 2019).

Kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove ovisi o kvaliteti i kompetentnosti njenih djelatnika. Suvremeno društvo znanja zahtjeva stalno promišljanje i planiranje cjeloživotnog učenja koje podrazumijeva kontinuitet kako bi se razvile sve kompetencije potrebne za učinkovitost i kvalitetu odgojno-obrazovne prakse. Radeka (2016) ukazuje na nužnost poboljšanja kvalitete i učinkovitosti obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika, a i samog odgojno-obrazovnog sustava što podrazumijeva;

- Visoko kvalificirane djelatnike

- Mogućnost nastavka inicijalnog obrazovanja s ciljem osnaživanja kompetencija i napredovanja u profesiji
- Multidisciplinarno obrazovanje kako bi se pokrila sva područja potrebna za učinkovito razumijevanje i djelovanje
- Mogućnost napredovanja i podrška profesionalnom razvoju
- Prepoznavanje važnosti stjecanja novih znanja i podržavanje inovativnosti
- Razvoj profesionalne karijere u ustanovama koje vrednuju cjeloživotno obrazovanje
- Aktivno uključivanje djelatnika u istraživanje vlastite prakse
- Mobilnost unutar profesije (uključivanje u europske projekte, boravak u drugim zemljama)
- Osnažiti i poticati partnerske odnose unutar profesije sa svim ključnim dionicima
- Razvijati praktične vještine uz akademsku i znanstvenu razinu znanja
- Obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika kao predmet raznih studija i istraživanja (isto, str.88).

Na tom tragu Domović (2009) elaborira inicijalno obrazovanje učitelja[5] u kontekstu Bolonjskog procesa, koji je donio znatne izmjene ovog dijela obrazovanja. Kako autorica navodi, a sukladno relevantnom *policy* dokumentu *Trends in Teacher Education* (2006), intencija Bolonjskog procesa je bila uspostava kvalitete, harmonizacija i kompatibilnost inicijalnog obrazovanja svih sustava europskih zemalja. Budući se inicijalno obrazovanje razlikuje u pojedinim zemljama prema duljini trajanja, te se tako učitelji/nastavnici obrazuju kroz modele 3+2 ili 4+1 iz čega proizlazi pitanje što studenti dobivaju na diplomskoj/master razini. Autorica pri tom navodi prijedlog *policy* dokumenta *Teacher Education in Europe ETUCE Policy Paper* (2008) prema kojem je učiteljima osigurana prohodnost obrazovanja do najviše akademske razine - doktorskog studija, a na diplomskoj odnosno master razini inicijalno obrazovanje učitelja;

[5] Iako autorica Domović (2009) u svom radu govori isključivo o učiteljima i nastavnicima razredne ili predmetne nastave, za potrebe ovog rada termin učitelj se odnosi i na zaposlenike u ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu (sukladno Preporuci o statusu učitelja /Recommendation Concerning the Status of Teachers/, Paris, 1966). Primjenom Bolonjskog procesa i ovaj dio obrazovnog sustava doživio je promjene, koje se odnose i na obrazovanje djelatnika predškolskih ustanova. Budući se ravnatelji predškolskih ustanova (sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) biraju iz redova odgajatelja i/ili stručnih suradnika smatra se značajno u tom kontekstu opisati navedene promjene u obrazovanju.

- osigurava temeljito obrazovanje i kvalifikacije u svim relevantnim predmetima, pedagoškoj praksi i u poučavanju transverzalnih kompetencija
- je utemeljeno na istraživanjima te na visokim akademskim standardima te je istodobno povezano s realnošću školskoga života
- uključuje bitnu istraživačku komponentu i razvija reflektivne praktičare
- daje nastavnicima vještine potrebne za razvoj visoke razine profesionalne autonomije i prosuđivanja koje im omogućuju prilagođavanje poučavanja potrebama pojedinih grupa učenika i individualnim potrebama djeteta
- nudi odgovarajuću kombinaciju između teorije i pedagoške prakse i koristi prednosti suradnje ustanova za obrazovanje učitelja/nastavnika i škola
- potiče mobilnost nastavnika unutar različitih stupnjeva i sektora obrazovnoga sustava, osigurava po potrebi adekvatnu do/prekvalifikaciju (isto, 2009, str. 14)

Reforma visokog obrazovnog sustava provedena je i u Hrvatskoj te su od 2005. godine učinjeni znatni pomaci no proizašli su i određeni problemi. Naime, Domović (2009) navodi da izradom novih programa nije definiran standard kompetencija niti je usklađen s preporukama Europske komisije i načelima o kompetencijama te se razlikuje od sveučilišta do sveučilišta iz čega proizlazi da studenti s različitih nastavničkih fakulteta posjeduju različite profesionalne kompetencije. Autorica navodi i problem neujednačenosti programa inicijalnog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja te sustava osiguranja i upravljanja kvalitetom inicijalnog obrazovanja. No, nudi i riješenje navedenih problema u procesima revidiranja kurikuluma fakulteta te prethodno navedeno definiranje kompetencijskih stanadarda koji bi zasigurno unijeli pozitivne promjene i pomake u kvaliteti obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika.

Europska komisija u dokumentu *Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet* (2017) ističe ulogu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u postavljanju temelja za učenje tijekom cijelog života. Smatraju da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje potrebno promatrati kao temelj obrazovnog sustava, a samim time trebaju biti sastavni dio obrazovnog kontinuiteta. *Preporukom vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2018) potiče se profesionalizacija djelatnika ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava te se navode preporuke europskim državama kako bi se sustavi u većoj mjeri uskladili i dosegnuli potrebnu kvalitetu. Prije svega ističu potrebu za uspostavnom profesionalnih standarda, usklađenost u kvalifikacijama, profesionalnom statusu te mogućnošću napredovanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Uzimajući u obzir obrazovne potrebe, dobrobit djece i cjelovito shvaćanje dječjih prava preporuča se i usklađenost

inicijalnog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja djelatnika kako bi se osigurala kvaliteta ovog sustava. Rezultati istraživanja autora Hurt i Betancourt (2017) o utjecaju kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na djecu slabijeg socioekonomskog statusa potvrđuju da se uključivanjem djece u rani i predškolski odgoj i obrazovanje smanjuje nejednakost i socijalna isključenost. Navedenim istraživanjem je dokazano da se kod djece koja nisu imala pristup kvalitetnom ranom obrazovanju uočavaju razvojni nedostatci te su uočene razlike u kompetencijama. Nadalje, *Preporuka vijeća* (2018) u smjeru profesionalizacije djelatnika navodi potrebu osiguravanja vremena i prilika za profesionalni razvoj, povezivanje s ostalim stručnjacima te suradnju s roditeljima. Od velikog značaja je podrška i intencija nacionalnih obrazovnih politika u definiranju kompetecijskih standarda te njihova implementacija u sustav kako bi se osigurao kontinuitet u razvoju kompetencija i nakon završetka inicijalnog obrazovanja.

Potreba za uspostavljanjem kontinuiteta za kvalitetan i učinkovit profesionalni razvoj vidljiva je na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava stoga je odgovornost ravnatelja, ali i samih djelatnika pronalaženje onih strategija učenja koje će doprinositi razvoju kvalitete njihova rada i ustanove, a time i osnaživanje kompetencija. Slunjski (2018) izdvaja akcijska istraživanja za razvoj kompetencija, kojima se postiže dublje razumijevanje cjelokupnog konteksta, stvarnih problema vlastite prakse, a što doprinosi razvoju stručnosti djelatnika, a ravnateljima omogućuje *„…razvoj šireg repertoara razumijevanja i vještina vezanih za pedagoške koncepte i praksu vođenja ustanove“* (isto, str.67). Sklonost takvom obliku profesionalnog razvoja uglavnom imaju predškolske ustanove s visoko motiviranim ravnateljima i/ili odgajateljima, a čija je praksa već prepoznata kao kvalitetna. Pozitivne promjene su u takvim ustanovama češće prisutne jer kako navodi Senge et al. (2007 navedeno u Slunjski, 2016, str.37) *„…ono što se razvija ima tendenciju još većeg razvoja“*.

Neosporna je činjenica da bi se izbor ravnatelja predškolskih ustanova trebao vršiti u skladu s njegovim kompetencijskim profilom. Staničić (2006) kao ključan uvjet ostvarivanja funkcije ravnatelja navodi njegova znanja, vještine, umijeća, osobine, ponašanje te odlike. Autor smatra (isto, 2006) da kompetencije kandidata za ravnatelje nisu predmet analize prilikom izbora jer na nacionalnoj razini ne postoje kriteriji za njegov izbor, već se on vrši na temelju formalnih kvalifikacija, a nerijetko ostavlja prostor neprofesionalnim potezima prilikom izbora i imenovanja. Sve to ukazuje na potrebu profesionalizacije uloge ravnatelja, kvalifikacijski i kompetencijski okvir kojima bi se utvrdili kvalitetni kriteriji za njegov izbor i/ili reizbor

2.3.Kompetencijski profil ravnatelja

Neki autori su se bavili definiranjem kompetencijskog profila ravnatelja te se tako u literauri pronalaze različita određenja. Katz (1974; navedeno u Staničić, 2001) navodi tri ključne kompetencije: socijalne, tehničke i strategijske, dok Wihrich i Koontz (1994; navedeno u Fegeš, 2016) dodaju i četvrtu kompetenciju oblikovanja pod kojom podrazumijevaju objektivno sagledavanje situacije s ciljem iznalaženja primjerenih rješenja. Staničić (2001; 2006) daje prikaz kompetencijskog profila ravnatelja s pet ključnih kompetencija;

- osobna kompetencija;
- razvojna kompetencija;
- akcijska kompetencija;
- socijalna kompetencija;
- stručna kompetencija

2.3.1. Osobna kompetencija

Staničić (2006, str.154) osobnu kompetenciju opisuje kao karakterističnu značajku doživljavanja, ponašanja i reagiranja ravnatelja (iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje i sl.). Psihološki stabilna i uravnotežena osoba koja mora imati samouvid, razvijenu emocionalnu inteligenciju, pozitivne ljudske vrline, osjećaj za druge, iskrenost, toleranciju, ljubaznost, susretljivost, marljivost. Poželjno je da je primjer dobrog čovjeka, koji razumije i iskazuje empatiju. Ravnatelji koji se procjenjuju visoko na ovoj kompetenciji uspješno se nose sa stresom, autentični su, odgovorni i odlučni. Znaju zauzeti stav, no i popustiti kada situacija to zahtjeva, uvažavaju suradnike i pokazuju entuzijazam u radu. Ključno obilježje ove kompetencije je da umiju slušati i čuti svoje suradnike.

2.3.2. Razvojna kompetencija

Ravnatelji s izraženom razvojnom kompetencijom imaju mogućnost uspješnog vođenja stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja odgojno-obrazovne ustanove. Kod njih je uočljiva jasnoća vizije razvoja odgojno-obrazovne ustanove, uvođenje inovacija u pedagoški rad, primjena informatičke tehnologije, informiranje o stručnim pitanjima te racionalno organiziranje rada ustanove. Potiču napredak, unaprijeđuju kvalitetu rada, kreativni su te imaju sposobnost prepoznavanja jakih strana djelatnika.

2.3.3. Akcijska kompetencija

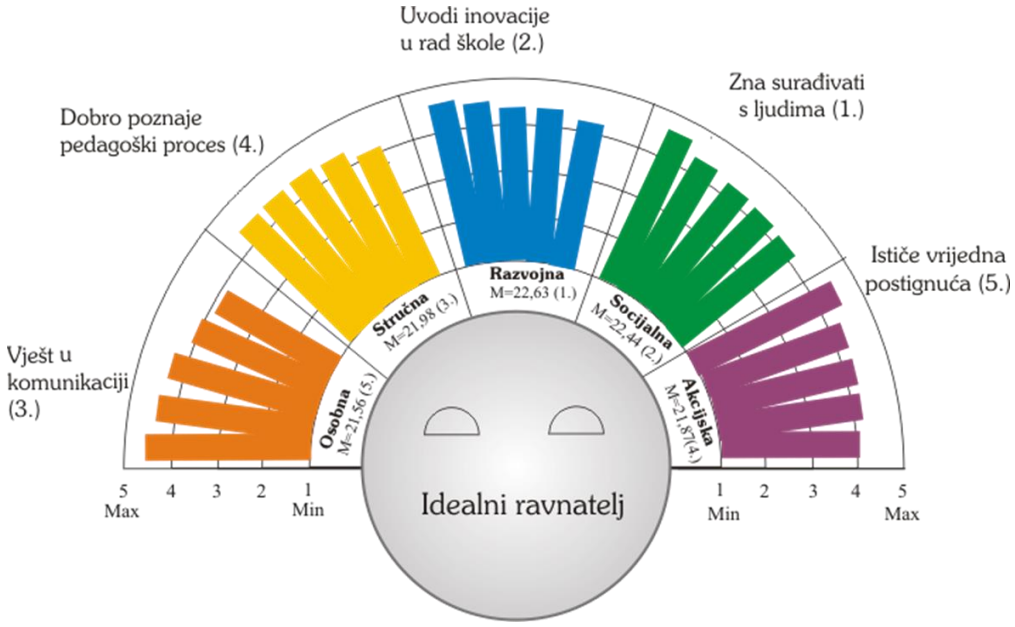
Ravnatelji kojima je naglašena akcijska kompetencija prvenstveno su praktičari otvoreni za rad sa svim djelatnicima i suradnicima. Iskazuju otvorenost u komunikaciji, dobri su slušači te imaju razvijene savjetodavne sposobnosti. Aktivno sudjeluju u rješavanju problema unutar ustanove, otklanjanju različitih prepreka u radu te su skloni isticanju uspjeha i rezultata djelatnika. Imaju sposobnost razvoja pozitivne klime te se smatraju liderom i vođom napretka.

2.3.4. Socijalna kompetencija

Ravnatelji s naglašenom socijalnom kompetencijom posjeduju znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Dobro su upoznati sa zakonitostima ljudskih odnosa, posjeduju umijeće motiviranja djelatnika, uspješno sudjeluju u rješavanju sukoba, skloni su demokratskom vođenju te prepoznaju doprinose djelatnika kvaliteti rada ustanove. Njihova socijalna inteligencija im omogućuje širok repertoar djelovanja u postizanju kvalitetnih međuljudskih i suradničkih odnosa.

2.3.5. Stručna kompetencija

Ravnatelji s naglašenom stručnom kompetencijom posjeduju pedagoška, didaktička i stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Karakterizira ih dobro poznavanje programa didaktičkih načela rada, poznavanje planiranja i programiranja, te razumijevanje organizacije pedagoškog rada. Dobro su upoznati s obrazovnom politikom te posjeduju znanje za vrednovanje i/ili samovrednovanje kvalitete rada djelanika i cijele ustanove.



Slika 2. Kompetencijski profil ravnatelja- prikaz *idealnog* ravnatelja (Staničić, 2006, str.158)

Slika 2. prikazuje model idealnog ravnatelja koji je nastao temeljem istraživanja autora Staničića (2006) gdje su ispitanici procjenjivali važnosti pojedinih kompetencija. Prema vrijednostima je vidljivo da sve kompetencije visoko procjenjuju čime je potvrđena konstitucija hipotetičkog modela autora, a koji je prema procjenama i verificiran. Autor kompetentnog ravnatelja opisuje kao komunikativnu osobu s istaknutim interpersonalnim vještinama koje su vidljive kroz njegovo intuitivno ponašanje. Posjeduje sposobnost rješavanja konfliktnih situacija i ostvaruje pozitivne interakcije s djelatnicima, ali i ostalim dionicima odgojno-obrazovne ustanove. Njegova kompetentnost se ogleda i u formiranju timova, njihovom usmjeravanju te rješavanju određenih nastavnih i/ili razvojnih projekata.

Prema Hitrec, Jurčev i Đaković (2009) društvenost je jedna od osobina uspješnih ravnatelja. „*Ravnatelji koji posjeduju ovu osobinu skloni su poticanju i stvaranju ugodnog socijalnog okružja, pokazuju sklonost prijateljskim odnosima, otvorenosti, uljudnosti, taktičnosti i diplomaciji. Osjetljivi su prema potrebama drugih i pokazuju zanimanje za njihovu dobrobit. Imaju izraženu socijalnu komponentu i međuljudske vještine te su sposobni stvoriti suradničke odnose s njima podređenim ljudima* (Isto, 2009., str.49).

Kvalitetno obrazovanje zahtjeva kompetentne djelatnike kako bi pravovremeno mogli odgovarati na brze i korijenite promjene koje se događaju u današnje vrijeme. Ustanove

kojima je temeljna djelatnost usmjerena na odgoj i obrazovanje djece i mladih su ključne u razvoju kompetencija, a da bi se to ostvarivalo nužno je da su i djelatnici kompetentni. Od ravnatelja se očekuje da unaprijeđuje i razvija svoje kompetencije, a potom i potiče profesionalni razvoj ostalih djelatnika. Kompetencijski standardi, koji definiraju njegov profesionalni razvoj, osnovno su polazište pri izboru ravnatelja, a potom i njegovog profesionalnog razvoja. Svaka država, koja ulaže napore i sredstva za razvoj odgojno-obrazovnog sustava i teži njegovoj kvaliteti, razvija kompetencijske standarde za ravnatelje predškolskih ustanova. Budući je ekspertna radna skupina[6] 2016. godine tadašnjem Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa dostavila prijedloge standarda zanimanja ravnatelja, standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju i modela za uvođenje sustava (re)licenciranja, a do danas se nisu dogodili pozitivni pomaci, postavlja se pitanje koliko je nacionalna obrazovna politika zaista podrška kvalitetnom razvoju ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava?

[6] Ekspertna radna skupina (Staničić, Kovač, Đaković et al.) imenovana od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa 2015.godine, kako bi ostvarila tri zadaće; 1. izraditi standard zanimanja ravnatelja; 2. izraditi nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju; 3. razviti model uvođenja sustava (re)licenciranja za stjecanje i zadržavanje dopusnice za rad ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Detaljniji opis se nalazi u poglavlju Profesionalni razvoj ravnatelja u Hrvatskoj.

„Nevjerojatno je što sve možete postići, ako vas nije briga tko će dobiti zaslugu."

H. Truman

3. Profesionalni razvoj ravnatelja u Republici Hrvatskoj

Početak 1990-ih donosi znatne promjene u poziciji ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Od ravnatelja se počela očekivati uloga menadžera koji je trebao posjedovati vještine i sposobnosti potrebne za ostvarivanje stručnih i materijalnih uvjeta za rad ustanove. Ono što tadašnje vrijeme donosi kao novost jest polaganje ravnateljskog ispita (Staničić, 2017) koji je uvršten i u Zakon o srednjem školstvu (1992). U to vrijeme pogled na ulogu ravnatelja se okrenuo u smjeru koji zahtjeva njegovu profesionalizaciju. Vidljivo je to prema tadašnjem Zakonu o srednjem školstvu (1992) koji propisuje ravnateljski ispit kao jedan od uvjeta rukovodeće funkcije. Godinu nakon toga Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova (1993) propisuje znanja, postupak i način polaganja ravnateljskog ispita (Staničić, 2017). Iste godine započinje i s radom *Škola za ravnatelje* kao prvi organizirani oblik stručnog osposobljavanja ravnatelja za tu ulogu te za polaganje ravnateljskog ispita. No, već godinu dana iza, 1994. godine *Škola za ravnatelje* je ukinuta, a 1995. godine i Zakon o srednjem školstvu je doživio svoju promjenu te je ukinut i ravnateljski ispit. Staničić (2017) taj potez opisuje kao destruktivan od strane prosvjetne politike koja je time spriječila put prema suvremenom europskom menadžmentu.

U Nacrtu Strategije Ministarstva znanosti i obrazovanja (2014, str.62) također se navodi potreba za promjenama *„..u interesu ravnatelja i odgojno-obrazovnih ustanova, a posebno odgojnih i obrazovnih postignuća djece i učenika. Promjene su ostvarive ako se rukovođenje u odgojno-obrazovnim ustanovama vidi kao profesija, s jasno formuliranim kompetencijskim standardima."* Tada je nacrtom planirano, s ciljem profesionalizacije rada ravnatelja, osposobljavati kandidate za ravnateljsku ulogu, sustavno osiguravati podršku za optimalno ostvarivanje uloge, jačati status ravnatelja te trajno osigurati podršku samom razvoju ravnateljske profesije no pomaci se na tom planu nisu dogodili.

Kada je riječ o spremnosti ravnatelja za preuzimanje rukovodeće uloge, Staničić (2017, str.82) navodi sljedeće;

- Sama uloga kao temeljna odrednica njegovog djelovanja nije u potpunosti definirana.
- Kompetencijski standardi nisu doneseni.
- Ravnatelji nisu osposobljeni za ulogu koja im predstoji.
- Ne postoji adekvatan sustav kojim bi se privukli zainteresirani kako bi se omogućila kvalitetna selekcija.
- Licenciranje za ravnatelje predškolskih ustanova nije niti propisano dok je za osnovne i srednje škole te učeničke domove propisano, no od samog nastajanja nije regulirano niti se provodi.
- Ne postoje odgovarajući kriteriji kojima bi se utvrdila pedagoška i poslovodna kompetentnost kandidata za ravnatelja.

Autor (Isto, 2017) zaključuje kako niti jedna važna odrednica vezana uz ravnateljevo preuzimanje ove uloge nije odgovarajuće riješena, te da su ravnatelji u Hrvatskoj nespremni prilikom preuzimanja rukovodeće uloge odgojno-obrazovnih ustanova. Nadalje, autor opisuje (Isto, 2017, str.83) stanje koje se odnosi na ravnateljevo ostvarivanje same funkcije i izdvaja sljedeće probleme;

- Uvođenje ravnatelja početnika nije u cijelosti zadovoljavajuće.
- Sustav stručnog usavršavanja ravnatelja nije na primjerenoj kvantitativnoj i kvalitativnoj razini.
- Ravnatelji nemaju odgovarajuću stručno-savjetodavnu pomoć.
- Reizbor se provodi bez propisanih kriterija pa omogućuje političke manipulacije.
- Pitanje napredovanja ravnatelja u zvanju nije riješeno.
- Ne postoji vrednovanje ravnatelja prema jasnim i pouzdanim mjerilima.
- Ravnatelji svoj status smatraju neprimjerenim, ponajviše zbog nestabilnosti svoje pozicije koju ni najbolji rad ne može ukloniti.

Slijedom svega navedenog može se zaključiti da elementi ključni za preuzimanje i ostvarivanje uloge ravnatelja u nekim dijelovima postoje na elementarnoj razini dok u nekim dijelovima ne postoje čak ni na toj razini. Prilikom odlaska s funkcije, u obzir se ne uzimaju znanja, vještine i postignuta kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove, već se u dosta slučajeva bilježi smjena ravnatelja pod utjecajem politike. Staničić (2017) ukazuje na golemi problem

kada se radi o razvoju ravnateljske profesije u Republici Hrvatskoj gdje je vidljivo da izostaje podrška obrazovne politike.

Unatoč naporima pojedinih članova znanstvene zajednice, uključujući i samog autora, za unaprjeđenje navedene profesije pomak ka pozitivnom smjeru se nije dogodio. Iako nisu brojna, mnoga znanstvena istraživanja u ovom području nisu uspjela unijeti prijeko potrebne sustavne promjene u području obrazovanja, stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja, kao niti postavljanja i reguliranja kriterija za izbor, reizbor i licenciranje ravnateljske profesije. Činjenica jest da je u zadnjih dvadeset godina povećan interes struke za obrazovanje i profesionalizaciju ravnatelja, bogatija je produkcija literature, Ekspertna radna skupina je 2016. godine konceptualizirala relevantne dokumente (pregled slijedi u nastavku rada) no oni još uvijek nisu razmatrani niti su stupili na snagu čime se ne ulijeva povjerenje ni optimizam u pogledu razvoja ravnateljske profesije.

Kada je riječ o unaprjeđenju ravnateljskih kompetencija tek 2005. godine uvedeni su kolegiji koji su se bavili menadžmentom odgojno-obrazovnih ustanova u okviru svojih diplomskih i postdiplomskih studija na Učiteljskim fakultetima u Rijeci i Zagrebu. Samim time pojavila su se i istraživanja na temelju kojih su studenti stjecali svoja magistarska odnosno doktorska zvanja. Nakon toga je uslijedilo „zatišje“ odnosno obrazovna politika nije se bavila unaprjeđenjem, čak niti pokušajem pozitivnih pomaka po pitanju funkcije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova (Staničić, 2017). Autor navodi da se sljedeći konkretan korak dogodio na temelju postavljenog 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije: *Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama* (u daljnjem tekstu Strategija) te je formirana Ekspertna radna skupina od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja koja je s radom započela u rujnu, 2016. godine.

Ekspertna radna skupina, koju je u svom sastavu činilo 18 članova i stručnih suradnika, dobila je tri zadaće (Isto, 2017; str.85);

- Izraditi standard zanimanja ravnatelja.
- Izraditi nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju.
- Razviti model uvođenja sustava (re)licenciranja za stjecanje i zadržavanje dopusnice za rad ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

U Izvješću o ostvarenju 1. i 2. zadaće Ekspertne radne skupine (Staničić, Kovač, Đaković, 2016) navedeno je da su Ministarstvu znanosti i obrazovanja u listopadu, 2016. godine dostavljeni *Prijedlog standarda zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova* i *Prijedlog nacionalnog standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju*, a iste godine u prosincu i *Prijedlog modela licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova*. Dokumenti su tijekom objave Staničićeva (2017) rada bili u detaljnijoj doradi te postupku usvajanja, registriranja i provedbe, no do dana nastanka i ovog rada (op.a.) još uvijek nisu implementirani u sustav. U nastavku rada bit će opisani svaki od Prijedloga (2016).

3.1.Prijedlog standarda zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova

Kako bi se određeno zanimanje definiralo kao profesija potrebno ga je unijeti u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru- HKO, NN 22/2013). Standard zanimanja sadrži popis poslova koje obavlja ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove te popis kompetencija koje su mu potrebne kako bi uspješno obavljao svoju dužnost. Uz potrebnu registraciju u Registar HKO-a prilaže se i dokaz utemeljenosti ravnateljske profesije, popis ključnih poslova i kompetencija koje su potrebne za te poslove te utvrđeni uvjeti u kojima se profesija ostvaruje. Rezultatima prikupljenima putem Ankete o standardu zanimanja ravnatelja provedenom među ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova (predškolskih, osnovnoškolskih i srednjoškolskih ustanova te učeničkih domova) definiran je ključan opis poslova, kompetencija, generičkih vještina, obilježja radnog mjesta, obrazovanja, stručnog usavršavanja i uvjeta rada ravnatelja. Provedene su i Fokus grupe u kojima su, uz ravnatelje sudjelovali i stručni suradnici, tajnici, odgajatelji i učitelji iz svih dijelova sustava te predstavnici lokalnih vlasti. Osim rezultata anketiranja te spoznaja dobivenih tijekom provedbe Fokus grupa za strukturiranje Standarda zanimanja u obzir su uzeti nacionalni i međunarodni strateški dokumenti, kompetencijski standardi za ravnatelje koji su priznati u drugim državama te rezultati recentnih međunarodnih i domaćih istraživanja ovog područja.

3.1.1. Prikaz utemeljenosti standarda zanimanja

Standard zanimanja proizlazi iz sadržaja relevantnih dokumenata obrazovne politike prema kojima se kreiraju europske obrazovne politike naglašavajući značaj profesionalizacije ravnateljske funkcije s ciljem osiguranja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Kako se Republika Hrvatska svrstava u jednu od sedam europskih zemalja koje nemaju razvijen niti implementiran model (re)licenciranja ravnatelja, a međunarodna istraživanja (OECD TALIS)

ukazuju na potrebu posjedovanja profesionalnih kompetencija te izradu standarda zanimanja, može se zaključiti da je taj korak i više nego potreba. Sva istraživanja s područja školskog menadžmenta u Republici Hrvatskoj u zadnjih 20 godina također ukazuju na tu potrebu. Ono što su rezultati provedenog istraživanja tijekom rada Ekspertne radne skupine pokazali, jest potreba ravnatelja za obrazovanjem prije izbora na radno mjesto, kontinuirano stručno usavršavanje ali i potrebu za vremenom tijekom kojeg bi se pripremili za sve ono što ih očekuje preuzimajući tu ulogu. Čak 74% ravnatelja smatra da je potrebno imati završen diplomski sveučilišni studij, a 29% drži da postojeći studiji ne pripremaju u dovoljnoj mjeri pojedinca za preuzimanje te uloge.

3.1.2. Analitička relevantnosti predloženoga standarda zanimanja

U vrijeme provedbe istraživanja (tijekom 2016.godine) u Republici Hrvatskoj je bilo registrirano ukupno 2081 ravnatelja, od kojih je 795 bilo na čelu predškolskih ustanova, 386 ravnatelja srednjih škola i učeničkih domova te 900 ravnatelja osnovnih škola. Kako se ravnatelji biraju na vremenski rok od četiri godine tako su njihova radna mjesta neizvjesna po isteku mandata te se smatra kako je iznimno važno imati kriterij temeljen na profesionalizmu i kvaliteti njegova rada pri njegovom (re)izboru.

3.1.3. Utemeljenost standarda zanimanja na temelju odabranih pokazatelja tržišta rada

Značaj postojanja standarda s obzirom na ulogu ravnatelja u odgojno-obrazovnim ustanovama te mogućnost zapošljavanja s obzirom na izmjenu ravnatelja u Republici Hrvatskoj.

3.1.4. Opis zanimanja ili skupa kompetencija (jednog ili više) koje/koji će se regulirati standardom

Budući je popis kompetencija prilično dugačak ovdje će biti navedene samo neke. Ravnatelj je odgovorna osoba za rad odgojno-obrazovne ustanove, djelatnike i cjelokupne rezultate rada. Osigurava sve materijalne uvjete te brine o provedbi i kvaliteti svake aktivnosti, mora biti sposoban strateški upravljati ustanovom te zajednički s djelatnicima kreirati i provoditi viziju i misiju, odgovorno brinuti o svim djelatnicima i njihovom radu,

profesionalnom razvoju i evaluaciji njihovih postignuća. Kako bi to činio na uspješan način potrebno je prije svega kontinuirano unaprjeđivati svoj profesionalni razvoj i svoje djelovanje u ustanovi i izvan nje. Mora temeljito poznavati odgojno-obrazovni proces i sve njegove značajke, načela, metode i strategije rada. Uz to potrebno je da je senzibiliziran i za potrebe svih djelatnika, ali i krajnjih korisnika ustanove. Odgovoran je za razvoj pozitivnog ozračja i kulture ustanove, kao i osiguravanje svih uvjeta kako bi rad ustanove dosegao poželjnu kvalitetu. Očekuje se da je pedagoški kompetentan te da poznaje financijsko i administrativno-pravne poslove. Kao predstavnik odgojno-obrazovne ustanove mora surađivati s velikim brojem vanjskih dionika na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj razini, a i šire iz čega proizlazi da mora imati visoku razinu komunikacijskih vještina.

3.1.5. Ključni poslovi na radnom mjestu i pripadajuće pojedinačne kompetencije potrebne za rad na jednom ili više radnih mjesta

3.1.5.1. Strateško upravljanje u odgojno-obrazovnoj ustanovi

- Kreirati viziju i misiju
- Izraditi strateški dokument
- Planirati aktivnosti i projekte na svim razinama odgojno-obrazovne ustanove
- Pratiti provedbu svih planiranih aktivnosti i projekata
- Vrednovati cjelokupni rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi i samovrednovati svoj rad

3.1.5.2.Upravljanje ljudskim potencijalima

- Planirati zapošljavanje prema specifičnim potrebama
- Selektirati kandidate za zaposlenike
- Uvoditi pripravnike i novozaposlene osobe (integrirati ih u kulturu ustanove)
- Pratiti i analizirati rad djelatnika te voditi postupke njihova napredovanja
- Organizirati i pratiti profesionalni razvoj djelatnika (uključuje i informiranje o pravnim propisima, vođenje poučavanja)
- Uvoditi inovativne metode i tehnike rada kao rezultat ulaganja u svoj osobni i profesionalni razvoj

3.1.5.3.Upravljanje odgojno-obrazovnim procesom

- Planirati, pripremati i provoditi odgojno-obrazovni proces
- Analizirati i vrednovati odgojno-obrazovni proces
- Izraditi nove programe i sl.
- Oblikovati kulturu ustanove (razvijati klimu suradnje i povjerenja)
- Pripremati i provoditi savjetodavni rad s učenicima i roditeljima

3.1.5.4.Organizacijsko upravljanje odgojno- obrazovnom ustanovom

- Upravljati materijalnim i financijskim poslovanjem
- Pratiti i provoditi zakonitosti rada ustanove
- Osiguravati uvjete za optimalno funkcioniranje rada ustanove
- Nadgledati vođenje dokumentacije odgojno-obrazovne ustanove

3.1.5.5.Suradnja s roditeljima i vanjskim okruženjem

- Organizirati sve oblike suradnje s roditeljima
- Surađivati s dionicima na nacionalnoj, lokalnoj i međunarodnoj razini
- Afirmirati identitet odgojno-obrazovne ustanove u javnosti (uključuje i suradnju s medijima)
- Aktivno sudjelovati u radu strukovnih udruga

3.1.6. Popis skupova kompetencija s pripadajućim kompetencijama

3.1.6.1.Planiranje i programiranje rada

- Planirati aktivnosti i projekte na svim razinama odgojno-obrazovne ustanove
- Planirati zapošljavanje prema specifičnim potrebama ustanove (u skladu s njezinom vizijom)
- Planirati, pripremati i provoditi odgojno-obrazovni proces
- Izraditi nove programe (odgojno-obrazovne, posebne programe i sl.)
- Osiguravati uvjete za optimalno funkcioniranje rada ustanove

3.1.6.2.Vrednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove

- Pratiti provedbu svih planiranih aktivnosti i projekata
- Vrednovati cjelokupni rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi i samovrednovati svoj rad
- Pratiti i analizirati rad djelatnika te voditi postupke njihova napredovanja
- Analizirati i vrednovati odgojno-obrazovni proces

3.1.6.3.Analiza okruženja odgojno-obrazovne ustanove

- Aktivno sudjelovati u radu strukovnih udruga

3.1.6.4.Osiguranje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove

- Uvoditi inovativne metode i tehnike rada kao rezultat ulaganja u svoj osobni i profesionalni razvoj
- Oblikovati kulturu ustanove (razvijati klimu suradnje i povjerenja)

3.1.6.5.Organizacija timskoga rada

- Surađivati s dionicima na nacionalnoj, lokalnoj i međunarodnoj razini

3.1.6.6.Rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi

- Pripremati i provoditi savjetodavni rad s učenicima i roditeljima

3.1.6.7.Komunikacijsko – prezentacijske vještine

- Organizirati sve oblike suradnje s roditeljima
- Surađivati s dionicima na nacionalnoj, lokalnoj i međunarodnoj razini
- Afirmirati identitet odgojno-obrazovne ustanove u javnosti (uključuje i suradnju s medijima)

3.1.6.8.Upravljanje ljudskim potencijalima

- Selektirati kandidate za zaposlenike
- Uvoditi pripravnike i novozaposlene osobe (integrirati ih u kulturu ustanove)
- Organizirati i pratiti profesionalni razvoj djelatnika (uključuje i informiranje o pravnim propisima, vođenje poučavanja)

3.1.6.9. Provođenje pravne regulative

- Pratiti i provoditi zakonitosti rada ustanove
- Nadgledati vođenje dokumentacije odgojno-obrazovne ustanove

3.1.6.10. Financijsko poslovanje odgojno- -obrazovne ustanove

- Upravljati materijalnim i financijskim poslovanjem

3.1.7. Uvjeti rada

Radno vrijeme ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova je prema potrebama i u smjenama, ovisno o vrsti ustanove. Rezultati istraživanja ukazuju da čak 48 % ravnatelja radi povremeno u smjenama dok njih 24 % radi često ili uvijek, a u 13 % ih radi noću (učenički domovi). Zbog složenosti i kompleksnosti posla ravnatelj je obavezan i na kraća putovanja te boravak izvan mjesta stanovanja. Budući su uvijek uključeni u rješavanje problemskih, kriznih i rizičnih situacija posao ravnatelja sa sobom nosi veliku količinu stresa. Potrebno mu je znanje rada na računalu i neophodno kontinuirano stručno usavršavanje.

3.2.Nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju

3.2.1. Obrazloženje uz nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju

U ovom dijelu se opisuje i obrazlaže Standard kvalifikacije koji sadržava sve informacije o nazivu kvalifikacije, razini, minimalnom opsegu, ishodima učenja te prijedlozima i načinima njihova vrednovanja, informacije o materijalnim i kadrovskim uvjetima te pristup, stjecanje i vrednovanje ishoda učenja. Predloženi Standard (2016) propisuje ishode učenja na sedmoj razini HKO-a koji opsegom odgovara 60 ECTS bodova te se stječe poslijediplomskim specijalističkim studijem. Ključno je naglasiti da su svi skupovi ishoda učenja predviđeni za stjecanje kompetencija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova od predškolske do srednjoškolske ustanove. Osim informacija prikupljenih o ključnim poslovima ravnatelja, dodatno su se razmatrale i uzele u obzir sve spoznaje temeljene na znanstvenim istraživanjima ključnima za visokokvalitetno upravljanje i vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Time se osiguralo da se informacije ne ograničavaju na *zatečenom* stanju već da se unaprijed predvide trendovi razvoja profesije ravnatelja prijeko potrebnu za obrazovanje u budućnosti.

3.2.2. Prijedlog nacionalnog standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju

3.2.2.1.Popis ishoda učenja

- Opisati funkcioniranje odgojno-obrazovnoga sustava u cjelini i svih javnih služba te njihov djelokrug rada i odgovornosti
- Opisati djelovanje globalnih trendova razvoja obrazovnih politika koje propisuju relevantne međunarodne institucije (npr. Europska komisija, OECD, UNESCO)
- Navesti primjere promjene ili prilagodbe funkcioniranja specifične odgojno-obrazovne ustanove ili okruženja u skladu s djelovanjem aktualnih globalnih trendova
- Navesti temeljne spoznaje u okviru vodećih teorija pedagoškoga/obrazovnoga menadžmenta
- Primijeniti osnovna načela vodećih teorija pedagoškoga/obrazovnoga menadžmenta na realnim (problemskim) situacijama rukovođenja odgojno-obrazovnom ustanovom
- Izložiti temeljne spoznaje iz područja teorije organizacije
- Primjenjivati znanja i vještine relevantne za istraživanje i mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove

3.2.2.2.Uvjeti za pristupanje stjecanju skupa ishoda učenja

Ishodi učenja stječu se tijekom i nakon teorijskog dijela predavanja te provođenju praktičnog dijela nastave u okviru specijalizirane visokoškolske ustanove.

3.2.2.3.Materijalni i kadrovski uvjeti potrebni za stjecanje skupa ishoda učenja

Uvjeti za pohađanje teorijskog dijela nastave, samostalno proučavanje literature i mogućnost provedbe praktičnog dijela nastave uz mentora moraju biti osigurani. Potrebne su dobro opremljene predavaonice sa svom opremom, dobro opremljena knjižnica s dovoljnim brojem literature, potpisana suradnja s odgojno-obrazovnim ustanovama, udrugama i sl.

Kako bi se osigurala stjecanja navedenih ishoda učenja potrebno je osigurati i stručnjake iz područja društvenih znanosti, mentora u odgojno-obrazovnim ustanovama (ravnatelji na svim razinama sustava). Pisani praktični zadaci uvjet su za pristupanju vrednovanja. Osobe koje bi provodile vrednovanje moraju biti najmanje u znanstveno-nastavnom zvanju docenta, a da ima objavljene radove u potrebnom tematskom području u suradnji s mentorima odnosno ravnateljima.

3.3.Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova-prijedlog

Pregledom literature (Somech 2010; Hulpia et al. 2011; Bruggencate et al., 2012) i relevantnih dokumenata (EC, 2009; 2013) vidljiva je intencija globalne obrazovne politike u zalaganju za podizanje kvalitete vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Istraživanja su potvrdila korelaciju kvalitetnog vođenja ustanove s postignućima djece i učenika, poticajnog okruženja, klime ustanova, profesionalnog razvoja i postignuća djelatnika njihove motiviranosti i predanosti. U Modelu licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova (2016) ističe se u postotcima doprinos ravnatelja na postignuća učenika osobito u ustanovama koje su izložene određenim teškoćama te se tako navodi da je oko 20% doprinos ravnatelja na osnaživanje kapaciteta ustanove.

Policy preporuke nastale temeljem međunarodnih istraživanja PISA i TALIS (OECD, 2013) usmjerile su plan unaprjeđivanja rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama prema zemljama, sudionicama ispitivanja. Istaknula se potreba za definiranjem kompetencijskih

standarda ravnatelja zbog složene i kompleksne uloge koja zahtjeva kompetentnost i profesionalnost u obavljanju te profesije. Nacionalne obrazovne politike dužne su osigurati sve uvjete za profesionalizaciju ravnatelja osobito u razvoju kompetencija ključnih za učinkovito vođenje ustanova. Preporuka koja je upućena Republici Hrvatskoj odnosila se na izradu kompetencijskog standarda zanimanja, uvođenje programa za osposobljavanje i licenciranje ravnatelja.

Prethodno u radu su istaknuti problemi koji se odnose na ravnateljski položaj u Republici Hrvatskoj, a ono što se naglašava u prijedlogu Modela licenciranja odnosi se i na izbor i reizbor ravnatelja. Ravnatelji predškolskih ustanova se biraju na razdoblje od četiri godine, a ono što se smatra problemom odnosi se na postupak izbora. Budući ne postoji način vrednovanja kojim bi se procijenila kvaliteta rada ravnatelja nerijetko se događa, osobito ako se ravnatelj u kolektivu zamjerio nekome, ne biva ponovo izabran u istu ulogu. Izbor se vrši natpolovičnim glasanjem Upravnog vijeća koje u svom sastavu čine tri člana, predstavnika gradske vlasti, jedan član izabran od strane roditelja te jedan član predstavnik stručnog tijela vrtića koji se bira iz redova odgajatelja i stručnih suradnika. Nedovoljna upućenost ili nepoznavanje djelokruga rada ravnatelja često dovodi do smanjenja objektivne procjene, a samim time i osviještenosti kvalitete njegovog rada te on ne biva izabran. Iz tog razloga je nužno odrediti i propisati kriterije kvalitete vođenja predškolske ustanove prema kojima bi se kontinuirano vrednovao njegov rad, a koji bi bili obvezujući u njegovom (re)izboru.

Ravnatelji se biraju, kako je i navedeno na mandatno razdoblje od četiri godine, a ono što se smatra statusnim problemom je činjenica da najčešće prelazi s ugovora na neodređeno vrijeme na ugovor na određeno vrijeme. Ukoliko gradske vlasti, koje potvrđuju njegov mandat, ne odobre nadopunu ugovora člankom, kojim se po isteku mandata, kandidatu jamči povratak na „staro radno mjesto“ po isteku mandata on ostaje nezaposlen. Za usporedbu, ravnatelji školskih ustanova, prema zakonskim propisima, mogu biti izabrani u više mandata, no nakon isteka drugog mandata im se više ne jamči radno mjesto na neodređeno vrijeme jer se ne tretiraju kao tehnološki višak poput ostalih djelatnika škole. Samim time, velika je vjerojatnost da će ostati bez stalnog zaposlenja.

Nadalje, ravnateljima nije omogućeno napredovanje u zvanju kao i ostalim djelatnicima jer ne postoje zakonski propisani dokumenti koji bi to regulirali. Ukoliko je ravnatelj, prije izbora, napredovao u zvanju prema postojećem Pravilniku o napredovanju u zvanju on tu

mogućnost, po isteku mandata, više nema. Iz tog razloga mnogi se djelatnici, koji se svojim radom i postignućima svrstavaju u izvrsne, ne prijavljuju za izbor, jer im se ne jamči napredovanje niti profesionalni razvoj. U skladu s tim, ključno je zakonskim odredbama donijeti mogućnost napredovanja ravnatelja kako bi im se osigurao primjeren profesionalni razvoj.

Plaće ravnatelja se reguliraju prema „složenosti“ poslova no kao jedini kriterij u obzir se uzima broj djece/učenika u ustanovama prema kojem se dodjeljuju koeficijenti. Kako je posljednjih godina učestalost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u porastu, samim time se npr. školama smanjuje broj djece u odjeljenjima, a istovremeno se složenost poslova povećava (podrška roditeljima, djelatnicima, kreiranje i osiguravanje dodatnih programa, uključujući i projekte u koje se uključuje sve veći broj odgojno-obrazovnih ustanova), koeficijent ravnateljske plaće sukladno tome se ne mijenja čak štoviše ponegdje i pada. Samim time potrebno je definirati i zakonski urediti Uredbu za koeficijente i izračun plaće ravnatelja, a koje bi se temeljile na složenosti poslova koji se učinkovito i sustavno provode u ustanovama.

Praksa brojnih zemalja jest da ravnatelj ima mogućnost zapošljavanja svog pomoćnika, no u Republici Hrvatskoj to nije moguće (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013). U dokumentu se navodi da bi se time ravnatelju osigurala veća autonomija i odgovornost ustanove što bi svakako pridonosilo učinkovitijem razvoju kvalitete cjelokupnog funkcioniranja ustanove (vođenje, odgojno-obrazovni proces, menadžment i organizacija). Prijedlogom je navedeno *„…utvrditi potrebu za pomoćnikom ravnatelja, ozakoniti njegovu ulogu i uvesti ga u sustav odgoja i obrazovanja.“* (Model licenciranja ravnatelja, 2016, str.6).

Zakonske odredbe ne propisuju ulogu ravnatelja kao profesiju, samim time je oslabljena autonomija, ali i pripadajuća odgovornost za kvalitetu škole. Budući da ravnatelji imaju izrazitu odgovornost, a slabu autonomiju nužno je raditi na reguliranju navedenih odredbi, kako bi im se osiguralo upravljanje na način samostalnog raspolaganja budžetom, zapošljavanja i nagrađivanja djelatnika prema vrsnoći i kvaliteti rada. U ovom dijelu potrebno je definirati zadaće, ovlasti i odgovornosti ravnatelja kao profesionalca kojemu je povjereno vođenje odgojno-obrazovne ustanove s ciljem postizanja njezine cjelokupne kvalitete. Kada se govori o profesionalizaciji ravnatelja tada je ključno napomenuti potrebu za organiziranim sustavnim stručnim usavršavanjem kojim će se osnaživati i/ili razvijati profesionalne kompetencije za uspješno i učinkoviti vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Profesionalni razvoj bi se trebao odvijati na način da odgovara na potrebe i zahtjeve ravnatelja uzimajući pri

tom u obzir stupanj predznanja, vještina i iskustva svakog pojedinca. U opisanom prijedlogu navodi se potreba za uspostavljanjem mreže ravnatelja kako bi oni pravovremeno, a sukladno svojim problemima, interesima i potrebama mogli kontinuirano razmjenjivati iskustva na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Neosporna je činjenica da je ravnatelj ključni subjekt odgojno-obrazovnog sustava no neopravdano je za očekivati da sami preuzimaju i snose odgovornost za cjelokupno funkcioniranje ustanove. Donošenje ključnih odluka trebalo bi se ostvarivati na timskoj razini od najviše nacionalne pa do razine same ustanove. Takav pristup bi se ogledao kroz sustav podrške i timskog rada kreatora obrazovne politike, regionalnih i lokalnih tijela i odgojno-obrazovnih ustanova sa svim njezinim dionicima.

3.3.1. Značaj licenciranja ravnatelja

Licenciranjem bi se omogućilo ravnateljima dokazivanje odgovarajuće razine stručnosti i osposobljenosti za učinkovito vođenje odgojno-obrazovne ustanove sukladno propisanim odredbama i standardima svoje profesije. Na početku bi se kandidatima vrednovala operativna znanja te bi dobivali inicijalne licence, potom bi uslijedilo stjecanje iskustva u praksi nakon koje bi se pristupalo (re)licenciranju.

U nastavku će se navesti dobrobiti licenciranja ravnatelja kako ih tumači Kilvert (2013 navedeno u NCVVO, 2016, str. 7);

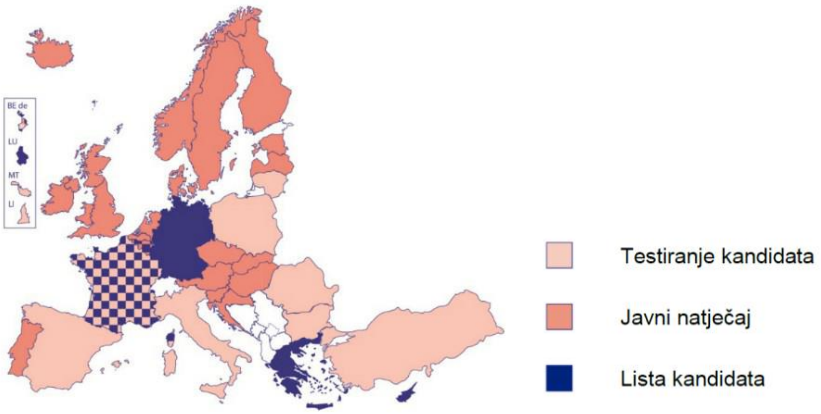
- ističe se važnost ravnatelja za kvalitetu rada škole i uspjeh učenika; provedbom licenciranja se izravno potvrđuje kako postoji snažan utjecaj ravnatelja na uvjete rada u školi i pedagoški rad učitelja
- osigurava stručnu prepoznatljivost ravnatelja i ugled u javnosti jer dokazuje da je rad ravnatelja temeljen na nacionalnim standardima koji jamče kvalitetu rada škole
- potvrđuje da ravnatelj preuzima profesionalnu odgovornost za kvalitetu rada u školi
- osigurava ugled ravnatelja među pripadnicima profesije
- predstavlja ključnu referentnu točku na putu profesionalnoga razvoja i napredovanja ravnatelja kao profesionalca
- podiže ugled i status ravnatelja u zajednici u kojoj djeluje, njegov kredibilitet u javnosti, ali i važnost profesije

- potiče ravnatelje na međusobnu suradnju, a ne na međusobno natjecanje u ostvarivanju visokih standarda kvalitete u obrazovanju
- podiže razinu stručnosti unutar profesije i potiče njezin razvoj
- potiče ustanove za obrazovanje ravnatelja da se pridržavaju kriterija određenih potrebama ravnatelja, a ne profitom
- osigurava zapošljavanje i rad bez političkih manipulacija.

3.3.2. Licenciranje ravnatelja u drugim državama-primjeri

Sjedinjene Američke Države primjenjuju sustav licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova od 1996. te se smatra da imaju najbolje riješeno to pitanje. Ono što je vidljivo u dokumentu *Interstate School Leaders Licensure Consortium*, (1996), a što je ključno u održivosti takvih procesa, jest zajednički rad nacionalne obrazovne politike i znanstveno-stručne zajednice koji su na temelju istraživanja, literature, programa i različitih testiranja uspjeli doraditi i održati sustav (re)licenciranja. NCVVO (2016) u Modelu licenciranja navodi da su države poput Kanade, UK, Australije, Novog Zelanda, Južnoafričkih Republika i drugi slijedile upravo njihov model prilagođavajući ga tek svojim specifičnostima, kulturi i tradiciji.

U državama Europske unije mnoge zemlje imaju usustavljen model licenciranja, no sam postupak izbora kandidata se dosta razlikuje. Kandidati se biraju na temelju javnog natječaja i liste kandidata kojoj prethodi testiranje (slika 3.). Testiranje kandidata je ujedno i postupak licenciranja koji se održava na državnoj razini i služi za odabir kandidata za ravnatelje. Toj fazi prethodi selekcijski postupak u kojem se provjeravaju kompetencije kandidata stečene na prethodnim radnim mjestima i time se zapravo sužava broj kandidata za testiranje.



Slika 3. Zemlje Europske unije prema načinu provedbe postupka za izbor ravnatelja (Izvor: NCVVO, 2016, str.7)

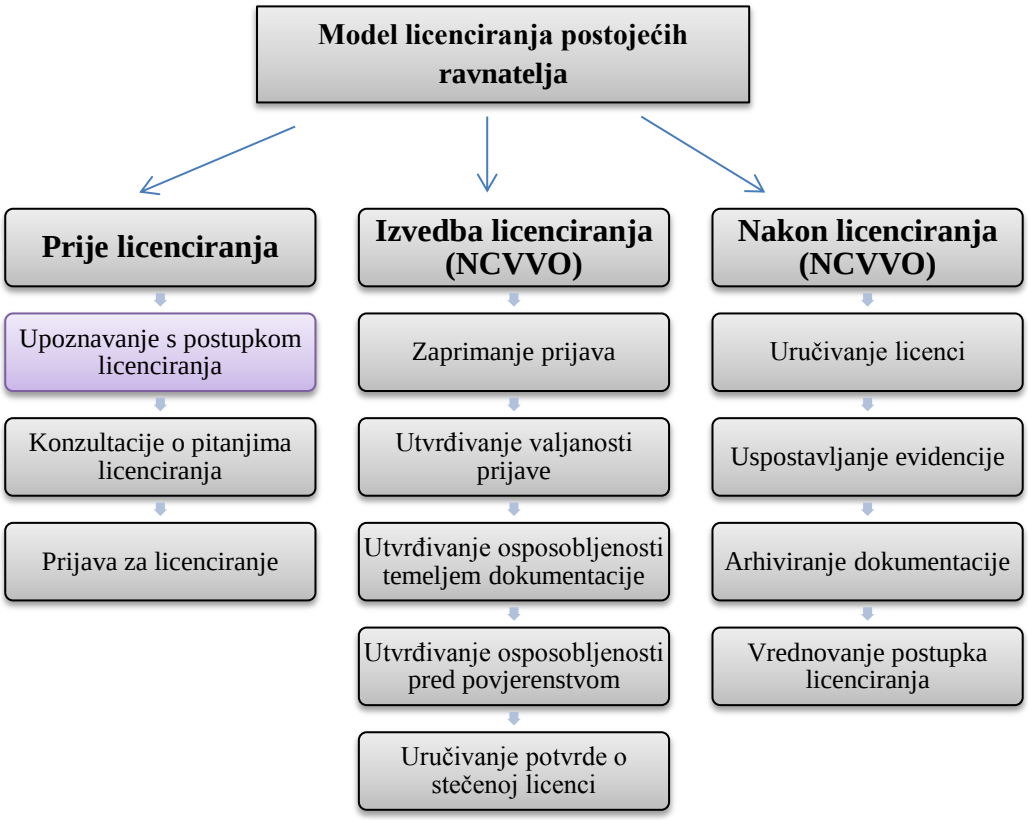
3.3.3. Pregled pokušaja licenciranja ravnatelja u Republici Hrvatskoj

Staničić (2016) navodi da je bilo više pokušaja profesionalizacije ravnateljske uloge kako bi se povećala učinkovitost njihova rada i dosegla kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava u skladu sa zahtjevima društva znanja. Budući su prethodno u radu već neki opisani, u ovom dijelu će se kronološki navesti i u kratko opisati;

- Obveza polaganja ravnateljskog ispita propisana je 1992. godine Zakonom o srednjem školstvu, nakon kojeg je donesen Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova (Glasnik, 2/93; NN, 22/93, 71/94). Definiran je sadržaj, postupak i način polaganja ispita, povjerenstvo, vrednovanje kandidata i licenciranje
- Škola za ravnatelje osnovana je 1993. godine s ciljem osposobljavanja i pripreme ravnatelja za ispit. To je bio prvi i jedini pokušaj institucionalizacije koju su mogli polaziti aktualni i potencijalni ravnatelji.
- Program ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova objavljen je 1994. godine. To se smatra prvim pokušajem standardiziranja znanja i vještina za ravnatelje.
- Godine 1995. ukinut je ravnateljski ispit, ali i Škola za ravnatelje
- Pokušaj revitaliziranja Škole za ravnatelje ponovljen je 2003. godine, no nije se postiglo dalje od konceptualizacije
- Izrada Programa osposobljavanja ravnatelja uslijedila je 2005. godine s ciljem standardizacije područja vođenja odgojno-obrazovnih ustanova.
- Izrađen je Izvedbeni program osposobljavanja ravnatelja 2007. godine kao sastavni dio Programa osposobljavanja ravnatelja
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi 2008. godine propisuje licenciranje ravnatelja koje nije zaživjelo, a tek 2015. godine Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta donosi odluku o formiranju Ekspertne radne skupine za izradu standarda zanimanja i modela licenciranja.
- Godine 2016. Ekspertna radna skupina dostavlja izrađene prijedloge, no do završetka pisanja ovog rada još uvijek se nisu dogodili pozitivni pomaci

3.3.4. Prikaz modela licenciranja

Model je predviđen za licenciranje ravnatelja koji posjeduju odgovarajuća znanja i vještine stečena kroz različite oblike cjeloživotnog učenja (formalno, neformalno, informalno), a koja će se tijekom postupka licenciranja utvrditi na temelju dokumentacije ili pred povjerenstvom.



Slika 4. Grafički prikaz aktivnosti u modelu licenciranja postojećih ravnatelja (Izvor: NCVVO, 2016, str. 10)

Na slici 4. je prikazan model licenciranja iz kojeg je vidljivo da se aktivnosti ostvaruju u tri etape. U prvoj etapi su prikazane aktivnosti koje prethode postupku licenciranja, provodi ga kandidat, a organizator osigurava odgovarajuće uvjete. Druga etapa su aktivnosti samog postupaka koja uključuje zaprimanje i evidentiranje dokumentacije kandidata, po potrebi i dodatne provjere kompetentnosti ukoliko dokumentacija ne sadrži dovoljno dokaza potrebnih za licencu. U trećoj etapi, nakon postupka licenciranja slijede aktivnosti uručivanja licence, evidentiranja pristupnika i arhiviranja dokumentacije te usavršavanje postupka (NCVVO, 2016, str. 15).

3.3.5. Licenciranje budućih ravnatelja

Predviđeno je da budući ravnatelji institucionalno razvijaju svoje profesionalne kompetencije kroz akreditirane programe temeljene na standardima kvalifikacije. Po završetku programa stjecali bi inicijalne licence kojom bi si omogućili izbor, ali ne duže od jednog mandata. Tijekom mandata imali bi obvezu kreirati ravnateljski portfolio uz dodijeljenog mentora kako bi se do kraja mandata pripremio za postupak licenciranja za postojeće ravnatelje.

3.3.6. Relicenciranje-obnova licence ravnatelja

Postupkom relicenciranja (obnova licence) se utvrđuje doprinos profesionalnom razvoju ostvaren u vremenskom razdoblju od osam godina. Doprinos kandidata bi se utvrđivao postupcima vanjskog vrednovanja i samovrednovanja u području njegova rada i profesionalizma te ustanove koju vodi.

Licenciranje ravnatelja provodio bi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, a pokazatelj njezine provedbe bi bio stupanj operativnosti sustava i postotak ravnatelja s izdanim licencama. Provedbom modela (re)licenciranja bi se profesionalizirala uloga ravnatelja te bi se moglo jamčiti da će odgojno-obrazovne ustanove voditi kvalitetni stručnjaci što bi uvelike doprinijelo podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava.

“Uspjeti znači prihvaćati neuspjeh za neuspjehom ne gubeći entuzijazam.”

W. Churchill

4. Uloga cjeloživotnog učenja na razvoj profesionalnih kompetencija

Profesionalni razvoj je u današnjem društvu znanja postao imperativ i ključan element svakog odgojno-obrazovnog sustava koji teži unaprjeđenju njegove kvalitete. Iz tog razloga sve zemlje stavljaju naglasak na kontinuirano cjeloživotno učenje kojim se odgojno-obrazovnim djelatnicima omogućuje profesionalni rast i razvoj.

Prema preporuci Europske komisije u dokumentu *Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet* (2017) navode se tri ključna čimbenika za postizanje kvalitetnijih odgojno-obrazovnih sustava. Prvi čimbenik se razmatra kroz *kvalitetnije učitelje i poučavanje* gdje se naglasak stavlja na razvoj vještina, znanja i kompetencija, uzimajući u obzir razvoj i učenje djece od najranije dobi, u kojoj upravo učitelji imaju ključnu ulogu. Osiguravajući uvjete i mogućnosti za njihovo usavršavanje te kvalitetan profesionalni razvoj, trebalo bi osigurati privlačenje mladih, motiviranih kandidata u ovo područje. *Cjeloživotno učenje*, se prema preporuci navodi kao drugi čimbenik, jer je značajno da mladi ljudi, po završetku formalnog obrazovanja imaju i mogućnost daljnjeg ulaganja u razvoj kompetencija. Kvalitetni odgojno-obrazovni sustavi od najranije dječje dobi, postavljaju temelj za daljnje učenje i razvoj stoga je intencija Europske komisije da se ujednače ove mogućnosti u praksi svih država, jer unatoč brojnim preporukama i dalje postoje velike nejednakosti i razlike. Novi pristupi učenju i poučavanju ogledaju se kroz upotrebu i primjenu *digitalne tehnologije i inovativnosti*, stoga Europska komisija ovo područje smatra trećim čimbenikom za razvoj kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava. Osigurati profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika (učitelja, nastavnika, odgajatelja i ravnatelja) u ovom području s ciljem jačanja digitalnih kompetencija, a kako bi se smanjila razlika primjene u svim državama koja je i dalje prisutna.

Cjeloživotno učenje se često poistovjećuje s konceptom cjeloživotno obrazovanje (ili obrnuto) stoga je potrebno napraviti kratku distinkciju ova dva koncepta. Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća organizirano učenje, koje započinje fomalnim obrazovanjem, a

završava stjecanjem kvalifikacije dok cjeloživotno učenje (Lisabon, 2000) obuhvaća sve vrste učenja tijekom odrasle dob, s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija.

4.1.Cjeloživotno obrazovanje vs cjeloživotno učenje

Cjeloživotno obrazovanje se kao koncept razvija sedamdesetih godina (*Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih,* 2009) kao odgovor na naftnu krizu i potrebom da se obrazovanjem odgovori na političke i ekonomske izazove uz poštivanje humanističkog naslijeđa. Permanentno ili kontinuirano obrazovanje (engl. *permanent education*) donosi Vijeće Europe, koji se odnosi na održavanje osposobljenosti sukladno novim spoznajama u nekome području, UNESCO istovremeno razvija cjeloživotno ili trajno obrazovanje (*engl. lifelong education*) kao organizirano učenje koje započinje formalnim obrazovanjem i traje cijeli život. Pastuović (1999) i ovdje radi distinkciju te tako navodi da se cjeloživotno obrazovanje odnosi na osposobljavanje pojedinca tijekom cijelog života, dok trajno podrazumijeva proces stalnog obrazovanja koje započinje završetkom formalnog obrazovanja, a traje cijeli radni vijek. Nadalje, OECD definira povratno obrazovanje (*engl. recurrent education*), koje je obilježeno razdobljima smjenjivanja rada i obrazovanja u životu pojedinca nakon završetka formalnog obrazovanja (Vekić, 2015). Iz svega proizlaze ključna obilježja poput samoostvarenja, autonomije, demokracije i jednakosti.

Devedesetih godina prošlog stoljeća (*Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih,* 2009) događa se pomak s obrazovanja kao organiziranog, institucionaliziranog procesa na cjeloživotno učenje u smislu promicanja svih oblika učenja u životu pojedinca. Time se prebacuje težište s obrazovanja na učenje pri čemu se istovremeno od pojedinca očekuje pruzimanje odgovornosti za vlastito učenje, a ista se smanjuje od strane države. Griffin (2000) smatra da je u procesima cjeloživotnog učenja naglasak na pojedincu i njegovu učenju, pri čemu država može iskazivati podršku ili ne mora.

Europska komisija u svom dokumentu *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001) predstavlja jasnu strategiju cjeloživotnog učenja;

- razvoj partnerskog pristupa,
- utvrđivanje obrazovnih potreba (pojedinaca, organizacija, tržišta rada i šire društvene zajednice)

- osiguravanje odgovarajućih resursa (financijskih, materijalnih, kadrovskih)
- stvaranje kulture učenja povećanjem obrazovnih mogućnosti, povećanjem broja učenika
- stvaranje organizacija koje uče i zajednica koje uče,
- uspostavljanje mehanizama procjene i osiguranja kvalitete, evaluacije i nadzora kako bi se osigurao trajan razvitak i unapređenje radi ostvarenja izvrsnosti.

Kao odgovor na formiranje društva znanja, utemeljenog prema prethodno navedenom dokumentu, Hrvatska također prihvaća cjeloživotno učenje kao temelj razvoja nacionalnog obrazovnog sustava te se Strategijom za obrazovanje odraslih (2007, str.19) definiraju sljedeći ciljevi;

- razviti mjere, organizacijske, kadrovske i financijske uvjete za ostvarivanje cjeloživotnog učenja kao prava i obveze svih građana Republike Hrvatske
- izgraditi sustav obrazovanja/učenja odraslih, koji će svima pružiti jednake mogućnosti za uključenost u kvalitetno učenje tijekom čitavoga života, i u kojemu se obrazovna ponuda temelji i proizlazi iz zahtjeva i potreba za učenjem
- donijeti mjere za zajedničko i usklađeno djelovanje mjerodavnih ministarstava, socijalnih partnera i obrazovnih ustanova
- stvoriti zakonske i stručne pretpostavke, kako bi sveobuhvatno obrazovanje odraslih bilo jednako važan, sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske
- prilagoditi odgojno-obrazovno planiranje i programiranje, strategije i oblike poučavanja i učenja, kako bi znanja i vještine odgovarali mogućnostima i potrebama pojedinca, zahtjevima rada i posla, te radnom i društvenom okruženju
- poticati i osposobljavati građane za sudjelovanje u svim područjima suvremenog života, posebno u društvenom i političkom životu na svim razinama, uključujući i europsku razinu
- poticati korištenje nove informacijske i komunikacijske tehnologije u cjeloživotnom učenju i obrazovanju odraslih, jer to, između ostalog

omogućava individualizirani pristup učenju, prikladan odraslima, izbor najpogodnijega vremena za učenje te druge pogodnosti

- pospješivati integraciju rada i učenja (promjene idu za tim da se obrazovanje i rad zbivaju cijelo vrijeme, umjesto tradicionalne odvojenosti studiranja i cjeloživotnog rada)

4.1.1. Vrste cjeloživotnog učenja

- *Formalno učenje* – znanja stečena tijekom formalnog školskog sustava, ovaj oblik učenja pružaju ustanove za obrazovanje ili osposobljavanje, jasno je strukturirano (uvjeti, ciljevi učenja, vrijeme učenja ili izvore učenju) i iz njega proizlazi kvalifikacija, svjedodžba i/ili diploma.

- *Neformalno učenje* – znanje koje se stječe izvan formalnog školskog sustava, učenje ne osigurava ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje. Ovaj oblik učenja može, ali i ne mora rezultirati certificiranjem. Strukturirano je na način da su definirani ciljevi učenja, vremenska organizacija za učenje te izvori učenja i obično se provodi kroz seminare, tečajeve, webinare i dr.

- *Informalno učenje* - učenje koje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme. Nije strukturirano u smislu ciljeva, vremena ili izvora učenju te ne dovodi do certificiranja. Neformalno učenje može biti namjerno, ali u većini slučajeva je nenamjerno ili slučajno, iskustveno (prema definicijama *policy* dokumenta *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001).

Niemi (2009) govori o tome kako obrazovanje treba primijeniti nove koncepte učenja, znanja i okruženja za učenje kako bi se poboljšala kvaliteta života. Važna je poruka da učitelji i dalje igraju ključnu ulogu u obrazovnim institucijama, ali prostori učenja su se proširili, prelazeći granice formalnih postavki. Za osnaživanje i razvoj kompetencija autorica ključnim smatra sve oblike učenja. Odgojno-obrazovni djelatnici se suočavaju s brojnim promjenama i izazovima u svome radu stoga se osnaživanje i/ili razvoj profesionalnih kompetencija smatra obvezom kojemu svaki djelatnik treba pristupiti savjesno i odgovorno. Kompetencijski profil opisuju brojni europski dokumenti (*Improving the Quality of Teacher Education*, 2007; *On*

improving the quality of teacher education, 2008; *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications,* 2010; *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, 2012) koji ističu značaj i ulogu profesionalnog djelovanja suvremenog nastavnika.

***

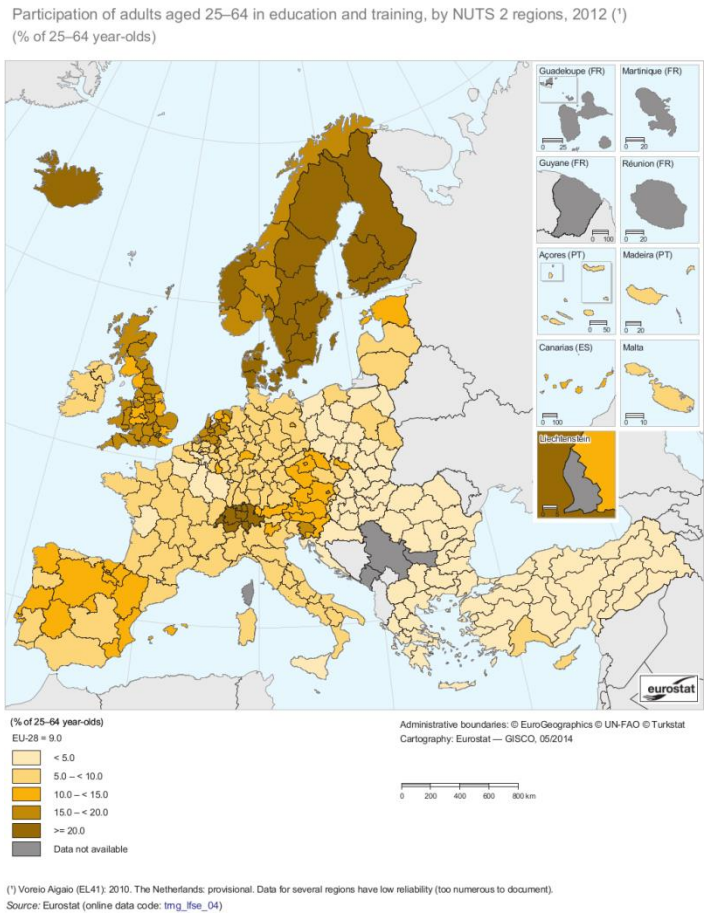
Koncept cjeloživotnog učenja je devedesetih godina obrazovna politika Europske unije prepoznala kao ključan alat za profesionalni razvoj (Zaferiakou, 2002; Coolahan, 2002; Vizek-Vidović, 2005), a programi europske komisije kroz koje se koncept cjeloživotnog učenja razvijao su Erasmus, Comenisus, Socrates, Europass, Leonardo da Vinci, Erasmus Mundus i dr. Od odgojno-obrazovnih djelatnika se očekuje, a i zakonski propisi ga na to obvezuju, da se mora kontinuirano uključivati u neke oblike cjeloživotnog učenja, jer osim što se na taj način osigurava osnaživanje profesionalnih kompetencija kako bi učinkovito odgovarali na sve obrazovne potrebe, u samom odgojno-obrazovnom procesu utjecat će i na motivaciju i interes djece/učenika kako bi i kod njih razvili osjećaj za osobni i profesionalni razvoj.

Brojni su dokumenti (*Teaching and learning: towards learning society*, 1995; *Life long learning for all*, 1998; *Lisabonska deklaracija*, 2000; *EU Memorandum on lifelong learning*, 2000; *Making a European area of lifelong learning a reality*, 2001; *Resolution of Council of Europe on lifelong learning*, 2002) koji propisuju i obvezuju nacionalne obrazovne politike na osiguravanje svih uvjeta za cjeloživotno učenje odgojno-obrazovnih djelatnika. Eurydice (2012 navedeno u Vizek-Vidović, Domović, 2013) navodi podatak u kojem stoji da su 24 zemlje u Europi uvele trajni profesionalni razvoj kao profesionalnu obvezu, a autorice izdvajaju Portugal, Poljsku i Slovačku kao zemlje u kojima je uključivanje u procese cjeloživotnog učenja pozitivno povezan s napredovanjem u profesiji. Obveza osiguravanja takvih programa u većini zemalja je na sveučilištima, nacionalnim agencijama i nevladinim organizacijama.

Analizom dokumenata nacionalne obrazovne politike (*Važnost znanja i primjene znanja za izlazak iz krize i razvoj Hrvatske,* 2001; *Deklaracija o znanju HAZU-a*, 2002; *Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, 2004; *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja* 2005.-2010; *Strategija obrazovanja odraslih*, 2007; *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja Republike Hrvatske* 2008.-2014; *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje,* 2015) također je naglašen koncept cjeloživotnog

učenja i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog sustava temeljenog na znanstvenim istraživanjima kao osnova za cjelokupni razvoj zemlje.

Odgojno-obrazovni sustav bi trebao biti sustavno uređen kako bi se omogućilo kontinuirano cjeloživotno stjecanje znanja i vještina s ciljem prilagodbe promjenljivim uvjetima života i rada. Poražavajuća činjenica je da se Hrvatska svrstava u sedam europskih zemalja, čiji je odgojno-obrazovni sustav obuhvaćen Bolonjskim procesom, „*...za više od 5% smanjila proračunska sredstva predviđena za visoko obrazovanje u odnosu na 29 zemalja koje su ulaganja za visoko obrazovanje povećale, od kojih 11 država za više od 5%* „ (*Važnost znanja i primjene znanja za izlazak iz krize i razvoj Hrvatske*, 2011, str 18). Za usporedbu, u nekim zemljama se za znanost i obrazovanje izdvaja *„...8% bruto društvenog proizvoda, od toga 2% za znanost i 6% za obrazovanje*“ (*Deklaracija o znanju*, 2004, str.4). Ukoliko se obrazovna politika Hrvatske ne promjeni u korist ovog sustava slijedi nam dugoročno suočavanje sa stagnacijom ili padom razvoja, ne samo odgojno-obrazovnog sustava već i cjelokupnog društva.



Slika 5. Uključenost ispitanika u neki vid obrazovanja izražen u postotcima (Izvor: ec.europa.eu/eurostat/statistics)

Slika 5. prikazuje uključenost ispitanika u neki oblik obrazovanja, a koji se u trenutku ispitivanja odnosio na vremensko razdoblje od četiri tjedna prije ispitivanja. Vidljivo je da se Hrvatska nalazi u najnižoj stopi uključenosti (do 5%) dok se nordijske zemlje i zemlje s većim udjelom ulaganja u obrazovni sustav nalaze u višim i(li) najvišim stopama (15-20% ili više od 20%). Kontinuirano cjeloživotno učenje snažan je alat odgojno-obrazovnim djelatnicima u razvoju profesionalnih kompetencija. Rezultatima TALIS-a (OECD, 2009) je naglašeno da učitelji preferiraju programe kojima se stječu određene kvalifikacije, a zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse smatraju prilikom za učinkovit razvoj kompetencija, no u njih su najslabije uključeni.

Vizek-Vidović i Domović (2013) ukazuju na potrebu razvoja snažnih suradničkih odnosa unutar ustanova na relaciji djelatnici-(ruko)voditelji jer tek zajedničkim postavljanjem ciljeva i njihove realizacije vodi izgradnji profesionalne učeće zajednice. Osim suradnje na razini ustanove, prijeko je potrebno razvijati suradničke odnose s kreatorima obrazovne politike, obrazovnim stručnjacima visokoškolskog sustava i praktičara prilikom kreiranja programa cjeloživotnog učenja temeljenih na jasno postavljenim potrebama i ciljevima. Tek na taj način mogao bi se otvoriti put uspješnom profesionalnom razvoju, a samim time i stvaranju zajednica koje uče te odgovornom preuzimaju ulogu u kreiranju vlastitog profesionalnog puta. Na tom tragu neki autori (Davies, 1999; Beynon i Harfield, 2007; Slunjski, 2006; Babić, 2007) ističu značaj socijalne okoline za cjeloživotno učenje, u smislu stvaranja konteksta prilagođenog pojedincima s ciljem razvoja znanja i vještina na temelju iskustvenog doživljaja. Takva okruženja osiguravaju visoku razinu autonomije sudionika (djece/učenika i djelatnika) u kojima se potiču i podržavaju neformalne aktivnosti učenja usmjerene na sam proces stjecanja znanja te prepoznavanja postignuća pojedinca. Babić (2007, str.225) smatra ključnim kreiranje *„…okruženja učenja u kojima postoje mogućnosti aktivnoga sudjelovanja i tvorbe znanja i smisla na osnovi osobnih iskustava, socijalnoga pregovaranja i medijacije.*

Kontinuirano cjeloživotno učenje jamči razvojnu karakteristiku kvalitete ustanove jer jedino kompetentni djelatnici mogu primjereno odgovarati na sve obrazovne potrebe, probleme i poteškoće s kojima se susreću u svom svakodnevnom radu. Prema Preporuci

Vijeća za 2019. godinu (*Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. godine o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. SL C 189,* 2016) svi bi odgojno-obrazovni djelatnici trebali ovladati vještinama i kompetencijama, znanju o razvoju i učenju djeteta kako bi kvalitetno ostvarivali svoju stručnu ulogu. Europska komisija (2014) također ističe potrebu kontinuiranog cjeloživotnog učenja kako bi odgojno-obrazovni djelatnici usvajajući nova znanja unaprijeđivali vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i razumijevanje iste. Smatraju (isto, 2014, str.32) da bi kontinuirano cjeloživotno učenje trebalo biti uvjet za nastavak rada u struci.

"Kvaliteta nikada nije slučajnost; ona je rezultat visokih ciljeva, iskrenog nastojanja, pametnog usmjeravanja i vješte provedbe; ona znači mudar izbor među mnogim mogućnostima"

W.A. Foster

---

5. Kvaliteta predškolskih ustanova

Kvalitetu predškolske ustanove je potrebno sagledati na različite načine. Kulturološko određenje kvalitete može zauzeti vodeću poziciju pri određenju samog pojma. Uzme li se u obzir činjenica da identitet pojedinca čine vrijednosti, vjerovanja, iskustva, znanja i djelovanja, tada se može reći da se socijalni kontekst u kojem egzistira pojedinac oblikuje na tim načelima. Kvaliteta percipirana u jednom okruženju i socijalnom kontekstu ne mora nužno sadržavati iste značajke u nekom drugom kontekstu kao niti biti poimana na sličan ili isti način. Ono što se očekuje od predškolskih ustanova da postignu konsenzus određenih čimbenika odgojno-obrazovnog sustava kako bi se ostvarili planirani ishodi odgojno-obrazovnog djelovanja. Kada se govori o kvaliteti predškolske ustanove tada se podrazumijeva (ili bi se trebalo) da ona nije statična, stalna već razvojna komponenta na kojoj je potrebno sustavno i kontinuirano raditi kako bi održala svoju razvojnost.

Svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest osigurati sve optimalne uvjete za cjeloviti razvoj i odgoj djece imajući u vidu sve osobine koje se formiraju u ranom i predškolskom razdoblju i ostaju stabilne u kasnijoj životnoj dobi. Institucionalizacija djece u današnje vrijeme se ne ogleda isključivo kroz njegu i skrb već kao dopuna obiteljskom odgoju što podrazumijeva shvaćanje djeteta kao aktivnog (su)kreatora svog odgoja i obrazovanja. Temeljno polazište za razvoj kvalitete predškolske ustanove trebao bi svoje uporište imati u shvaćanju i pogledu na dijete za kojega se okruženje i stvara. Ukoliko dijete doživljavamo kao kompetentno, aktivno, misleće, znatiželjno i inteligentno biće tada će osiguravanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja (p)ostati naš imperativ, vodilja u kreiranju i razvoju što kvalitetnije predškolske ustanove.

Određenje kvalitete predškolske ustanove kao i njezinog vrednovanja i razvoja vrlo je specifičan segment i kontekstualno uvjetovan. Woodhead (1996) ističe da je percepcija kvalitete kulturološki određena te da se mijenja u određenim kontekstima i u određenim

okolnostima. Određenje kvalitete predškolskih ustanova svoje polazište pronalazi u paradigmama razvoja i učenja djece. Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) donose pregled tri vala istraživanja (Farguhar, 1990; Melhuish i Moss, 1991; Scarr i Eisenberg, 1993; Mehuish, 2001; Pence i Pacini-Ketchabaw, 2006; Dalli et al., 2011 navedeno u Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017) te navode da su se prva istraživanja kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova odnosila na ispitivanje u kojoj mjeri i jesu li organizirani oblici ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjereni dobrobiti djece u odnosu na obiteljsko okruženje. Prvi val istraživanja (60-ih godina) je svoje polazište imao u pozitivističkoj paradigmi gdje se dijete shvaćalo kao *„...malo, nesposobno biće, ovisno o majci“* (Petrović-Sočo, 2011 navedeno u Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017, str. 17) i njima se nastojalo potvrditi da su djeca koja polaze predškolske ustanove kasnije u životu socioemocionalno neprilagođena. Drugi val (80-ih godina) također polazište ima u pozitivističkoj paradigmi, no istražuju se strukture ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, s time da su varijable koje su se ispitivale bile standardizirane, unaprijed određene, a s ciljem razumijevanja i poboljšanja kvalitete su se mogle mijenjati. Krajem osamdesetih godina pojavljuje se konstruktivistička paradigma koja dopušta fleksibilnost i sagledavanje problema iz različitih perspektiva. Autorice (Isto, 2017) navode da se tijekom trećeg vala istraživanja javlja svijest o određenju kvalitete kao povijesno, kulturalno i kontekstualno uvjetovanog pojma te da se socio-kulturalni kontekst uzima u obzir pri određenju kvalitete. Sheridan (2001) navodi da se kvaliteta predškolskih ustanova ne ogleda samo kroz pozitivan utjecaj cjelokupnog konteksta na razvoj pojedinca već uzima u obzir i mogućnost da pojedinac može utjecati i mijenjati kontekst u kojem se nalazi, ali i upravljati vlastitim procesom učenja.

Karakteristika kvalitetne predškolske ustanove, prije svega bi trebala odražavati poštovanje, razumijevanje, zajedničko planiranje i (su)djelovanje, odgovornost, međusobnu podršku i uvažavajuću komunikaciju među svim sudionicima. Sljedeća karakteristika odnosi se na shvaćanje razvoja i učenja djeteta, otvorenost ustanove prema van i prema unutra. Uspostava suradničke mreže učenja sa svim ključnim dionicima (uključujući djelatnike, djecu, roditelje, lokalnu, regionalnu i nacionalnu zajednicu) odražava zajedničku brigu i odgovornost za razvoj učeće zajednice.

Suvremeni koncept ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava polazi od djeteta, njegovih potreba, interesa i mogućnosti, temeljnih postavki odgoja i obrazovanja, teži razvojnom i integracijskom pristupu, planiranju, praćenju i vrednovanju cjelokupnog procesa

predškolske ustanove (OECD, 2011; Europska komisija, 2014; Working Group on Early Childhood Education and Care, 2014; Slot et al., 2015; Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Time se osiguravaju visokokvalitetne ustanove koje pripremaju najmlađe naraštaje za sve veće zahtjeve današnjeg društva znanja. Ravnatelj, kao voditelj ustanove, treba poticati timski rad unutar ustanove u kojem će svi djelatnici težiti ostvarenju zajedničkih odgojno-obrazovnih ciljeva, a time i osigurati razvojnu karakteristiku predškolske ustanove.

5.1.Uloga kvalitete predškolske ustanove na razvoj djeteta

Dokumenti koji propisuju odgojno-obrazovni koncept predškolskih ustanova (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991; NKRPOO, 2015; Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije, 2014) naglašavaju holistički pristup usmjeren djetetu i njegovom odgoju i obrazovanju, planiranje i djelovanje utemeljeno na vrijednostima, kvalitetno okruženje primjereno za cjeloviti razvoj djeteta te dostupnost svima pod jednakim uvjetima. Uvažavajući znanstvene spoznaje o učenju i razvoju djeteta brojni autori (Sekulić-Majurec, 1997; Gopnik et al., 2003; Mlinarević, 2004; Rinaldi, 2006; Dahlberg, 2006; Miljak, 2009; Jurčević-Lozančić, 2011; Slunjski, 2006; 2008; 2011) sugeriraju smjer oblikovanja kvalitetnog, poticajnog okruženja kako bi ono moglo razvijati sve svoje potencijale, stoga je neosporna uloga visokokvalitetne predškolske ustanove na njegov razvoj.

Suvremeni pogled i shvaćanje djeteta kao aktivnog i kompetentnog sudionika i (su)kreatora odgojno-obrazovnog procesa zahtjeva okruženje i uvjete za razvoj svih njegovih potencijala. Zahvaljujući brojnim autorima koji su se bavili istraživanjem upravo ovog aspekta ljudskog života (Piaget, Vigotski, Bandura, Bruner, Bronfenbrenner i dr.) danas je svijest o djetetu i djetinjstvu, kao i utjecaju okolinskih čimbenika na njegov razvoj na visokoj razini. Dijete je po svojoj prirodi znatiželjno, cjelovito, kompetentno biće kojemu će kvalitetno i bogato okruženje omogućiti dostizanje i ostvarenje svih njegovih potencijala, a interakcije i socijalno okruženje donijeti iskustva, temeljem kojih će ono na svoj način stjecati znanja i učiti o svijetu koji ga okružuje (Miljak, 1996; Shonkoff, Philips, 2000; Jurčević-Lozančić, 2005; Fox, Levitt, Nelson, 2010; Bašić, 2011; Petrović-Sočo, 2011; Oates, Karmiloff-Smith, Johnson, 2012). Bronfenbrenner (1998) je u svojoj sveobuhvatnoj teoriji objasnio značaj i ulogu okolinskih faktora na razvoj djece. U teoriji ekoloških sustava autor obrazlaže ulogu konteksta u kojem dijete živi i odrasta, uključujući i interakcije koje ostvaruje sa svojim socijalnim okruženjem na njegov razvoj i učenje.

Brojna su istraživanja koja su potvrdila pozitivan učinak predškolskih ustanova na razvoj djeteta (Clark-Stewart, 1989; Magnuson et al., 2004; Gormley et al., 2005.; Loeb et al., 2004., 2007.; Belsky et al., 2007; Vandell et al., 2010). Autori temeljem svojih istraživanja izdvajaju djecu uključenu u institucionalizirani predškolski odgoj i obrazovanje kod kojih je uočen bolji razvoj pamćenja, rješavanje različitih problemskih zadataka, bolja akademska postignuća i stjecanja znanja. Nadalje, neka istraživanja (NICHD ECCRN, 2002.; CFWP, 2003; Vandell, 2004; Kelley i Camili, 2004; Gormley et al., 2005.; Barnett i Ackerman, 2006) ukazuju da kvaliteta programa i ukupna kvaliteta predškolskih ustanova pozitivno utječu na razvoj djece. Odnos broja djece u odgojnim skupinama i odgajatelja, obrazovanje odgajatelja, veličina i opremljenost odgojnih skupina u navedenim istraživanjima su se pokazali kao značajni prediktori pozitivnom razvoju djece. Kada je riječ o dobrobiti institucionaliziranog djetinjstva neki autori, na temelju svojih istraživanja donose sljedeće zaključke. Uključenost u rani i predškolski odgoj i obrazovanje pozitivno utječe i donosi prednost pojedincu, ali i cjelokupnom društvu (Vandenbroeck et al, 2017) u vidu boljih obrazovnih postignuća, rezultata na tržištu rada te povezanijih i uključivijih društava u cjelini. Nadalje, uključenost u kvalitetan rani i predškolski sustav smatra se ključnim čimbenikom u sprečavanju ranog napuštanja školovanja (Europska komisija, 2014), a samo visokokvalitetne usluge, cjenovno pristupačne i uključive donose dobrobit pojedincima dok sustavi s niskom kvalitetom imaju negativan učinak na razvoj djece i društva u cjelini (Melhuish, E. et al, 2015). Rezultati istraživanja (OECD, 2016) potvrđuju da djeca koja pohađaju rane i predškolske ustanove duže od godinu dana, ostvaruju u dobi od 15 godina, bolje rezultate u matematici u okviru Međunarodnog programa za procjenu znanja i vještina učenika PISA. Profesionalizacija odgojno-obrazovnih djelatnika se naglašava u dokumentu CoRe (2014) jer se smatra da djelatnici moraju ovladati složenim znanjima, vještinama i sposobnostima kako bi uspješno odgovarali na obrazovne zahtjeve i potrebe i time utjecali na kvalitetu rada odgojno-obrazovnih ustanova. Kvalitetni sustavi imaju pozitivan učinak na interakcije unutar ustanova, a samim time i razvoj i učenje djece rane životne dobi.

Suvremenu predškolsku ustanovu mogli bi nazvati kao učeću zajednicu, mjesto zajedničkog rasta i razvoja, ravnopravnog (su)djelovanja, u kojoj svi imaju mogućnost (su)konstruirati svoja znanja u suradnji sa svim sudionicima. Slunjski (2008) naglašava važnost poticajnog prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja jer će dijete u njemu na sebi svojstven način razvijati znanje i razumijevanje svijeta oko sebe. Autorica smatra da

„…okruženje najsnažnije određuje kvalitetu iskustva djece rane dobi, a time i kvalitetu njihova učenja.“ (Isto, 2008, str.17). Ciljevi i zadaće ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjereni su na cjelokupni razvoj djeteta stoga okruženje u kojem boravi mora biti opremljeno da podržava i razvija njegove interese, potrebe i mogućnosti. Imajući u vidu (su)konstruktivističku paradigmu Piageta i Vygotskog, prema kojoj djeca sve informacije, doživljaje i (inter)akcije uklapaju u već postojeća znanja, nadograđuju, mijenjaju i provjeravaju na svoj autentičan način dužni smo osigurati zanimljivo, privlačno i poticajno okruženje.

Mnogi autori (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield Nores, 2005; Belsky et al., 2007; Sylva et al., 2008; Lowe Vandell et al., 2010; Martin-Loeches, 2015) su svojim istraživanjima ispitivali ulogu kvalitetnog i poticajnog okruženja na razvoj djece te došli do zaključaka da odgojno-obrazovna praksa treba biti poticajna, primjerena i usmjerena osiguranju dobrobiti djece. Kada je riječ o poticajnom okruženju važno je naglasiti da prostorna organizacija uvelike utječe na kvalitetu socijalnih interakcija svih sudionika, a kako djeca uče čineći te razvijaju svoje znanje iskustveno, kvalitetno okruženje smatra se *„..visokim obrazovnim potencijalom“* (Slunjski, 2008, str. 21). Pozitivni ishodi i utjecaj predškolske ustanove na razvoj djece nisu upitni, dugoročno donose dobrobit na njihov cjelokupan razvoj, osobito ako se radi o djeci iz socijalno deprivirajućih sredina, no ono što bi trebao biti (pred)uvjet jest kvalitetna predškolska ustanova.

5.2.Uloga ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove

Staničić (2007) ravnatelja smatra odgovornim za razvoj partnerskih odnosa svih sudionika unutar ustanove kao i podržavajućeg ozračja u kojemu je osjetna pozitivna sinergija. Sukladno tome od velikog su značaja njegove profesionalne kompetencije, optimizam i motiviranost za timski rad. Ravnatelj tako promiče sposobnost drugih u zajednici učenja (kako bi utjecali na kvalitetu kurikuluma i nastave). Odgojno-obrazovna praksa predškolskih ustanova i njezina kvaliteta se razlikuju od ustanove do ustanove. U kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kvalitetu treba sagledavati uvažavajući društvene, kulturne, socijalne, ekonomske i ostale čimbenike. Na oblikovanje kvalitetne prakse uvelike utječu navedeni čimbenici te svi sudionici s vrijednostima i uvjerenjima koje svakodnevno u nju unose. Iz tog razloga je ključno da postoji zajednički oblikovana vizija predškolske ustanove jer upravo je ona

„…pokretački mehanizam svih aktivnosti.“ (Slunjski, 2008, str.11). Stoll i Fink (2000) opisuju učinkovitog ravnatelja kao osobu koja jednako brine o profesionalnom razvoju djelatnika, ali i svom.

U dokumentu *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles* (AITSL, 2015) se ističe da ravnatelji moraju imati izraženu svijest o vlastitim snagama i razvojnim potrebama ustanove koju vodi te modelirati prilike i uvjete za profesionalno učenje svih djelatnika. Ne pristaju na *status quo* već zahtjevaju kontinuirano poboljšanje i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse, aktivno ju istražujući zajedno sa svim djelatnicima. Na taj način osiguravaju kontinuirano učenje i profesionalni razvoj kroz samu odgojno-obrazovnu praksu. Ravnatelj je osoba koja motivira, potiče i osigurava okruženje primjereno za profesionalni rast i razvoj kako djelatnika tako i djece/učenika. Duke (1988) smatra da ravnatelji tijekom svog rada obnašaju po nekoliko uloga istovremeno te tako navodi ulogu ravnatelja kao osobe koja spremno prihvaća odgovornost za kvalitetno učenje, razvoj suradničkih odnosa, učinkovitu provedbu programa i kreiranje poticajnog okruženja. Na tom tragu Staničić (2006) izdvaja stručno-pedagoške poslove i ulogu ravnatelja u planiranju, programiranju, uvođenju inovacija, profesionalnom razvoju te unaprjeđenju i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa.

U zaključcima Europske komisije (Council of the European Union, 2009) se ravnatelj smatra ključnim za stjecanje visokokvalitetnih ishoda učenja svih dionika što uključuje njegovu podršku trajnom profesionalnom razvoju djelatnicima s ciljem osnaživanja njihovih kompetencija kako bi ih se pripremilo između ostalog i za potencijalne kandidate za ravnatelje. Ono što se u dokumentu ističe je nužnost povezivanja obrazovnih potreba, znanstvenih istraživanja utemeljenih na praktičnom iskustvu u odgojno-obrazovnoj praksi. Nadalje, iz rezultata TALIS (OECD, 2013) istraživanja kojim su bili obuhvaćeni ravnatelji proizlazi nedovoljna priprema na inicijalnoj razini obrazovanja za ulogu ravnatelja, nedovoljno uključivanje, zbog nedostatka sredstava i/ili programa te suočavanje s određenim preprekama uslijed kojih se izgubi kontinuitet profesionalnog razvoja, ukoliko se uspije postići.

Neki su autori temeljem svojih istraživanja (Fullan, 2002; Cooley i Shen, 2003) došli do zaključaka da se uloga ravnatelja rapidno mijenja, a samim time i odgovornost za cjelokupno funkcioniranje ustanove što zahtjeva set novih vještina i znanja kako bi se što uspješnije nosili sa svim zahtjevima. Staničić (2006) također smatra da se uloga ravnatelja izmijenila u posljednih nekoliko desetljeća ta da mu je prijeko potrebno posjedovati kompetencije kako bi

se ustanova kvalitetno razvijala. Od ravnatelja se očekuje sudjelovanje u svim područjima rada ustanove, osobito u stručno-pedagoškom području koji zahtjeva inovativnost i razvojnost. Stoga, osim što je potrebno da ima jasnu viziju razvoja ustanove potrebno je da ima mogućnost i sposobnost probuditi strast djelatnika kako bi zajednički ostvarivali postavljene ciljeve. Kulturu i prepoznatljivost ustanove ravnatelj oblikuje zajedno s djelatnicima (Staničić, 2006) uključujući ih u sve aktivnosti i poslove, ne kako bi preusmjerio odgovornost, već kako bi iskazao uvažavanje i povjerenje prema svojim suradnicima. Schmidt-Davies i Bottoms (2011) također uspješnost rada ustanove pripisuju skladnom funkcioniranju djelatnika i ravnatelja. Uspješan i učinkovit ravnatelj će djelovati motivirajuće na sve djelatnike, usmjeravati ih na zajedničko ostvarivanje ciljeva, čime će znatno doprinijeti postizanju kvalitetnog radnog učinka. Na taj način se razvija podržavajuće okruženje u kojemu će svi zajednički težiti ostvarivanju ciljeva ustanove. Uvažavanje suradnika nasuprot krutim stavovima s pozicije moći vodi učinkovitom i djelotvornom radu, motivaciji djelatnika, a time i razvojnom stupnju kvalitete ustanove. Suprotno, Robbins (2013) smatra da neučinkoviti ravnatelji stvaraju nejasnoće koje uvelike dovode do narušavanje prije svega, međuljudskih odnosa, a potom i kvaliteti rada.

Iz svega proizlazi značajna i ključna uloga ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove, jer postići kvalitetu, sukladno standardima, zahtjeva prije svega kompetentne djelatnike spremne na cjeloživotno učenje. Kvalitetan ravnatelj promišlja i planira budućnost svoje ustanove u zajedničkoj interakciji sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a što je garancija uspješnog razvoja predškolske ustanove.

5.3.Uloga odgajatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove

Odgajatelj kao nositelj odgojno-obrazovnog procesa ima ključnu ulogu u razvoju kvalitete predškolske ustanove. Osim što je uspješan u svom stručno-pedagoškom radu s djecom, uspješan je i u ostvarivanju partnerskih odnosa sa svim dionicima te u svom profesionalnom razvoju. Kompleksan i složen odgojno-obrazovni rad zahtjeva stalne promjene temeljene na zajedničkom promišljanju, razumijevanju i (su)konstruiranju njegovih značajki. Osim što mora dobro poznavati razvoj i učenje djeteta, izuzetno je važna njegova motivacija za rad s djecom, želja za stalnim razvojem svoje prakse i sebe kao profesionalca. Odgajatelj sa svim svojim stavovima i vrijednostima (osviještenima i neosviještenima) čini važnu značajku u

razvoju kvalitete predškolske ustanove jer upravo njegovo djelovanje snažno utječe na oblikovanje cjelokupne kulture ustanove.

Uloga odgajatelja rapidno se mijenjala, te se tako odgajatelj u svom profesionalnom razvoju, pod utjecajem različitih paradigmi transformirao od *„izvršitelja“* programa i prenošenja znanja do kreatora koji slijedeći interese, potrebe i razvojne mogućnosti djeteta organizira i zajedno s njim stvara okruženje uz primjereno vođenje i poticanje. Na taj način dijete je shvaćeno kao aktivni subjekt koji u neposrednim interakcijama kako s odgajateljima i vršnjacima tako i s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa sukonstruira svoje znanje. Day (2008) navodi, da bi se izgradila otvorena i dinamična kultura i kurikulum ustanove, odgajatelj prije svega mora biti praktičar i kreator, spreman na kreiranje i izgradnju kurikuluma u neposrednim interakcijama sa svim sudionicima kroz procese samorefleksije i refleksije. Kako bi odgajatelj izgradio i razvio svoje profesionalne kompetencije do razine refleksivnog praktičara (Schon, 1990; Rinaldi, 1998; Malaguzzi, 1998; Miljak, 2007; Slunjski, 2006.,2011) potrebna su mu implicitna znanja koja se stječu u samom procesu, u neposrednom kontaktu i suradnji s ostalim sudionicima iskustvenim učenjem ili kako ih Delors (1998) naziva *„learning by doing“* odnosno učenje činjenjem.

Prvi korak u oblikovanju kvalitetne odgojno-obrazovne prakse čini svijest i razumijevanje odgajatelja o učenju i razvoju djece. Osobnu pedagogiju čine stavovi i vrijednosti koje svaki praktičar nosi u sebi te one uvelike određuju svako njegovo djelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Slunjski (2009, str. 112) opisuje „osobnu“ paradigmu kao prizmu „*…kroz koju praktičar promatra i razumije djecu i kroz koju definira vlastitu ulogu njihovog odgoja i obrazovanja*.“ U skladu s tim može se reći da vrijednosti i stavovi oblikuju i usmjeravaju pojedinca prilikom kreiranja onog dijela kurikuluma koji nije formalno propisan, tkz. skriveni kurikulum, a koji itekako utječe na razvoj djece. Vrijednosni sustav odgajatelja utječe na interakcije sociokulturnog konteksta u kojem djeluje. Krstović (2010) vrijednosni sustav odgajatelja naziva implicitnom pedagogijom te ju opisuje kao temeljnu filozofiju, vrijednosnu orijentaciju na kojoj pojedinac gradi svoj sustav stajališta i vjerovanja koji određuju njegova ponašanja i djelovanja. Kada se govori o sociokulturnom kontekstu važno je napomenuti osobitosti svakog konteksta te suglasja ili raskoraka s implicitnom pedagogijom pojedinca. Ponašanje i djelovanje svakog pojedinca odražava sastavnice njegove vlastite implicitne pedagogije koje bi trebale biti dovedene u ravnopravan odnos sa službenom (eksplicitnom) pedagogijom određenog sociokulturnog konteksta kako bi odgojni proces s

krajnjim ishodima bio učinkovit. Na cjelokupni razvoj djeteta posebice njegovu socijalnu komponentu utječu odgojni stavovi i odgojni ciljevi odgojitelja tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Iz tog razloga je jako važno svakom pojedincu osvijestiti vlastitu implicitnu pedagogiju. Svaki pojedinac temelji svoj vlastiti vrijednosni sustav na vrijednostima kulture društva u kojem obitava. Budući su odgojitelji nositelji ovog dijela odgojno-obrazovnog sustava, njihova implicitna pedagogija implementirana u svakodnevne aktivnosti i interakcije s djecom i ostalim djelatnicima doprinose razvoju i oblikovanju kurikuluma i vrijednosnog sustava predškolske ustanove.

5.4.Ključna područja kvalitete predškolske ustanove

Ključna područja kvalitete odnose se na različite dimenzije ustanove, temeljem kojih se može zaključivati o kvaliteti pojedinog područja. Kvaliteta svakog područja utječe na kvalitetu življenja u ustanovi među svim dionicima, unutarnjim i vanjskim. U okviru svakog područja postoje kriteriji za vrednovanje i samovrednovanje čime se može zaključivati o njegovoj kvaliteti, a ujedno su pokazatelji pozitivnih ili kritičnih točki predškolske ustanove. U nastavku poglavlja slijedi kratki pregled svakog područja (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, 2012, str. 35-84);

5.4.1. Strategija ustanove

Strategija označava cilj kojemu ustanova teži i odražava se kroz viziju i misiju te vrijednosti koje ustanova njeguje. Strateško planiranje uključuje zajedničko promišljanje i određivanje smjera kretanja ustanove, a temelji se na vrijednostima svih sudionika. U Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2012) je strategija opisana kao smjernica ka ostvarivanju osobne i profesionalne odgovornosti svih dionika na putu razvoja kvalitete ustanove. Nepostojanje ili „nepoznavanje“ vizije, misije i vrijednosti vlastite ustanove označava stihijsko, a ne promišljeno djelovanje. To su elementi iz kojih proizlazi motivacija, želja i plan za razvoj kvalitete ustanove i realizaciju zadanih ciljeva.

5.4.2. Organizacijsko vođenje ustanova

Ključna značajka ovog područja je ravnomjerna raspodjela moći i odgovornosti na sve sudionike ustanove, a usmjereno je na razvoj međusobnih odnosa, timskog rada i partnerstva. Područje odražava demokratsko donošenje odluka, zajedničko rješavanje problema te različite modele komunikacije, otvorenost prema prijedlozima, idejama i metodama rada djelatnika.

5.4.3. Kultura ustanove

Ovo područje obuhvaća norme, očekivanja, prava, obveze, uloge i odnose svih djelatnika koja oblikuju autentičnost i identitet ustanove. Kroz kulturu se ogleda odgojno-obrazovna stvarnost ustanove, sagledava se višedimenzionalno i cjelovito, a preslikavanje pojedinih segmenata iz jedne u drugu ustanovu smatra se „nemogućom misijom“. Kultura ustanove jedan je kompleksan segment koji zahtjeva isključivo kolektivan pristup njezinu razvoju stoga da bi mijenjali pojedine segmente potrebno je dobro upoznati kontekst ustanove i (p)ostati dio njega.

5.4.4. Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada

Ovo područje odnosi se na osiguravanje uvjeta za provođenje odgojno-obrazovnog rada, a uključuje vanjske i unutarnje prostore predškolske ustanove. Prostorno-materijalno okruženje ustanove odražava pogled na dijete i ono treba biti pedagoški osmišljeno, ugodno i odražavati visoki obrazovni potencijal. Ovo područje bi trebalo biti bogato i raznovrsno, prilagođeno djeci i njihovim potrebama, promjenjivo i strukturirano na način da potiče međusobne interakcije jer na taj način se određuje kvaliteta iskustva i učenja djece i doprinosi kompletnom ozračju ustanove.

5.4.5. Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost

Ovo područje se smatra preduvjetom za kvalitetan rad predškolske ustanove. Odnosi se na provedbu i osiguravanje mjera zdravstvene zaštite, prehrane djece, higijensko-tehničke uvjete rada te zdravstveni odgoj djece i djelatnika. Kontinuirano osiguravanje i briga za ovo područje ključ su uspješnosti u zadovoljenju svih elemenata.

5.4.6. Kurikulum i odgojno-obrazovni proces

Ovo područje se temelji na suvremenim shvaćanjima djeteta, njegova razvoja i učenja, shvaćanju značaja i vrijednosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kurikulum je dinamičan, otvoren i razvojan iz čega proizlazi da se mijenja i prilagođava potrebama, interesima i mogućnostima djece. Oblikovanje kurikuluma ustanove treba biti usklađen s vrijednostima propisanim u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Oblikovanje kurikuluma zahtjeva fleksibilnost koja se odnosi na odabir sadržaja, trajanje i dinamiku aktivnosti djece. Kvalitetni odnosi i komunikacija ključni su u organizaciji odgojno-obrazovnog rada stoga je zadaća odgajatelja osiguravati prilike za međusobne uvažavajuće, recipročne interakcije. Takvi odnosi odraz su demokratskog okruženja u kojem se svakog sudionika potiče na izricanje kritičkog mišljenja te se promovira sloboda izražavanja djece i odraslih. Uvažavajući i ravnopravan odnos svih sudionika rezultira kvalitetnim odgojno-obrazovnim procesom.

5.4.7. Ljudski resursi

Područje obuhvaća kadrovsku ekipiranost, broj djelatnika u odnosu na broj djece, a što uvelike utječe na kvalitetu ustanove. Kvaliteta ovog područja ogleda se u profesionalnom razvoju djelatnika te unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse. Osiguravanjem kontinuiranog profesionalnog razvoja djelatnika jamči se izgradnja ustanove koja će samu sebe neprestano organizirati i osmišljavati (Senge et al., 2007).

5.4.8. Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom

Predškolske ustanove otvorene za suradnju s vanjskim i unutarnjim čimbenicima su učinkovitije i uspješnije od zatvorenih. Otvorenost djelatnika za suradnju i učenje osigurava i jamči kontinuiran razvoj kvalitete ustanove jer se i oni sami u suradnji s drugima razvijaju kao misleći praktičari, istraživači svoje prakse. Ovo područje obuhvaća suradnju predškolske ustanove na svim razinama; od roditelja, drugih ustanova, uže i šire zajednice, nadležnih institucija te kvalitetu i učestalost ostvarene suradnje.

5.4.9. Proces praćenja i vrednovanja

Područje se odnosi na sustav praćenja i vrednovanja predškolske ustanove, a što je obveza sukladno zakonskim odredbama. Vanjsko vrednovanje se provodi od strane nadležnih institucija, a samovrednovanje ili unutarnje provode same predškolske ustanove. Ovaj proces je ključan kako bi se temeljem praćenja, analiziranja i vrednovanja rada uvodile promjene te unaprjeđivala kvaliteta ustanove. Vrijednost samovrednovanja ustanove ogleda se u timskom radu jer samo zajedničkim promišljanjem prakse i vlastite ustanove mogu se ostvariti njezini najviši potencijali.

***

Ključna područja kvalitete rada predškolskih ustanova procjenjuju se u procesu samovrednovanja ustanove. Samovrednovanje se smatra transparentnom i objektivnom procjenom odgojno-obrazovnog procesa nakon kojeg se kroz procese refleksije zajedničkim snagama, promišljanjem i djelovanjem radi na unaprjeđenju kvalitete predškolske ustanove (MacBeath, 1999; MacBeath, Jacobsen, Meuret i Schartz, 2000; Bezinović, 2010). Antulić Majcen i Pribela Hodap (2017) navode da proces samovrednovanja započinje određenjem kvalitete različitih dionika, procjenom inicijalnog stanja ustanove prema ključnim područjima kvalitete rada, detektiranja slabih i jakih strana, nakon čega slijedi plan i smjer unaprjeđenja s ciljem podizanja kvalitete predškolske ustanove. Kao ključni nositelji promjena i razvoja kvalitete rada ustanove ponajprije su njezini sudionici, koji svakodnevnim participiranjem mogu detektirati jake i slabe strane, a time i doprinositi planskom i sustavnom unaprijeđenju. Razvoj učeće zajednice treba započeti kontinuiranim promišljanjem, raspravom i zajedničkim (su)djelovanjem svih sudionika jer kako navodi Slunjski (2006) upravo će otvorena diskusija i refleksivni dijalozi biti temelj zajedničkog učenja i sukonstrukcije znanja, a time i kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse.

„Uzmite tvornice i spalite zgrade, ali ostavite mi moje ljude i započet ću sve ispočetka.“

T.J.Watson

6. Vođenje predškolskih ustanova

Pregledom literature uočava se nedovoljna posvećenost (ruko)vođenju odgojno-obrazovnih ustanova posebice predškolskih. Neki autori (Hujala, 2004; Hard et al. 2004; Aubrey, 2007) su temeljem svojih istraživanja o vođenju predškolskih ustanova naglasili povezanost vođenja s uspješnosti i kvalitetom rada predškolske ustanove. Autorica Rodd (1994) se bavila istraživanjem poželjnih osobina ravnatelja predškolskih ustanova za uspješno vođenje. Osim toga, autorica (isto, 1994) je ispitivala stilove vođenja predškolskih ustanova prema spolu te je utvrdila razliku u ponašanju kada je riječ o timskom vođenju, toleranciji, fleksibilnosti i preuzimanju rizika i odgovornosti pri čemu su žene sklonije navedenim karaksteristikama u odnosu na muškarce. I istraživanja drugih autora (Eagly i Johnson, 1990; Powell, 1993 navedeno u Rijavec, 2001) potvrđuju da su žene sklonije demokratskom, a muškarci direktivnom stilu rukovođenja. Budući je vođenje odgojno-obrazovnih ustanova jedno kompleksno područje za potrebe ovog rada bit će opisano u kraćim crtama, s ciljem ukazivanja na činjenicu da je kontinuirani razvoj profesionalnih kompetencija, ne samo potreba, već imperativ ravnateljima predškolskih ustanova kako bi uspješno mogli voditi ustanovu te zajedno sa svim sudionicima odgovarati na sve složenije i zahtjevnije zadaće suvremenog društva. Kao što je navedeno prethodno u radu, stanje u Republici Hrvatskoj, po pitanju osposobljavanja ravnatelja za vođenje odgojno-obrazovnih ustanova, odražava sliku nedovoljne ili gotovo nikakve posvećenosti. Hrvatska je, prema Izvješću OECD (2013) posljednje rangirana zemlja, gdje je navedeno da oko 45% ravnatelja smatra da je njihova osposobljenost za vođenje nikakva ili slaba. Od ravnatelja se danas očekuje da u suradnji s djelatnicima, roditeljima, djecom/učenicima, užom i širom zajednicom razvija i provodi viziju, planove, politiku i djelovanje, kako bi uspješno i učinkovito vodio ustanovu. To je moguće kvalitetno činiti tek ako funkcija ravnatelja postane profesijom odnosno ako se omogući i osigura stjecanje ravnateljskih kompetencija kroz kontinuirane programe osposobljavanja. Bez planskog i sustavnog bavljenja ovim značajnim područjem na razini nacionalne obrazovne politike, vođenje predškolskih ustanova svodi se na individualnu percepciju profesionalnog djelovanja svakog ravnatelja unutar predškolske ustanove.

Vođenje u svojoj najjednostavnijoj definiciji označava proces i način na koji ravnatelj utječe na ljude iz svog radnog okruženja. Slunjski (2018) vođenje opisuje kao sposobnost pojedinca da utječe na ljude oko sebe na način da potiče njihovu motivaciju i spremnost ostvarivanju ciljeva ustanove. Autorica navodi da je vođenje *„….umjetnost utjecanja na ljude“* (isto, str.6), no za uspješno vođenje ne postoji univerzalni obrazac već je umijeće vođe potaknuti razvoj ustanove na dubljoj razini kako bi se razvila željena kvaliteta. Kada govori o dubljoj razini, autorica ističe potrebu uočavanja „snažne poluge“ koja će zaista potaknuti razvoj ustanove u pozitivnom smjeru. Ključan čimbenik je motivirano i dobrovoljno participiranje svih dionika u razvoju kvalitete ustanove što znači da je važno postaviti zajedničke ciljeve, jasno definirati vrijednosti kojima se teži te zajednički voditi ustanovu u tom smjeru. Staničić (2006) pri definiranju vođenja razgraničava pojam menadžmenta od vođenja kroz odnose s ljudima. Pojam menadžment u tom smislu opisuje kao organiziranje, planiranje, analiziranje, osiguravanje financija, kontrolu procesa dok kod vođenja naglašava ravnateljev odnos s ljudima u kojem je ključan njegov stil komunikacije, motiviranje i razvoj dobre suradnje unutar ustanove. Autor nadalje daje prikaz odnosa obrazovnog menadžmenta, koji obuhvaća funkcioniranje cijelog odgojno-obrazovnog sustava s ciljem ostvarenja ciljeva obrazovne politike i vođenja kao njegovog podsustava. U tom smjeru i Pusić (1971) upravljanje opisuje kroz dvije dimenzije; kao instrument za postizanje zadanih ciljeva te kao značajan čimbenik u međuljudskim odnosima. Drucker (1962 navedeno u Silov, 2001) pod rukovođenjem podrazumijeva rukovođenje ustanovom, voditeljem, izvršiteljima i radom te smatra da je za usvajanje i provedbu jedne odluke potrebno definirati i analizirati problem, razmotriti različita rješenja, donijeti odluku o najprimjerenijem rješenju i praktično ga provesti.

- *Upravljanje* – odnosi se na menadžment školskog sustava, a svrha mu je optimalno realiziranje zadanih ciljeva nacionalne obrazovne politike. Ostvaruje se kroz državne, regionalne i lokalne ustanove.
- *Rukovođenje* – odnosi se na menadžment odgojno-obrazovne ustanove, opisano kao izvršna funkcija upravljanja, a svrha je usklađivanje materijalnih, financijskih i ljudskih potencijala, radi postizanja ciljeva neke prosvjetne ili odgojno-obrazovne institucije. Rukovoditelji su u tom slučaju osobe koje rukovode nekom državnom institucijom (ministar, njegovi pomoćnici, pročelnici) te ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova.

- *Vođenje* – odnosi se na menadžment sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti i usmjeren je se na usklađivanje ljudskog potencijala radi ostvarivanja ciljeva odgojno-obrazovnog procesa. Funkcija vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama pripada ravnateljima, ali i stručnim suradnicima.

Sukladno navedenom vidljivo je da je menadžment opsežno područje utkano u cijeli odgojno-obrazovni sustav, no razmatrajući iz pozicije predškolske ustanove pojam vođenja bi, sa svim svojim značajkama, bio primjereniji za postizanje učinkovitije, kvalitetnije, uspješnije i suvremenije odgojno-obrazovne prakse. Razliku između menadžmenta i vođenja pojašnjava i Bush (2008) na sljedeći način;

- *Vođenje* opisuje kao proces u kojem lider/vođa utječe na ljude kako bi zajednički postigli zadane ciljeve. Ključno je kod ovog procesa da su lideri ti koji formiraju i postavljaju ciljeve, motiviraju ljude na njihovo ostvarivanje i najčešće su pokretači pozitivnih promjena. Iz tih razloga smatra autor, moraju biti snalažljivi, energični i posjedovati određene vještine i kompetencije.

- *Menadžment* za razliku od vođenja, autor opisuje kao proces uspješnog održavanja stabilnosti ustanove ili organizacije prilikom kojeg do izražaja dolaze njegove vještine za vođenje, ali ključno je održavanje sustava, a ne i promjene.

Dembowski (2012 navedeno u Vican, Alfirević, Relja, 2016) navodi razliku menadžmenta i vođenja te uz menadžment veže tvrde vještine (planove, alate, strukure i pristupe) potrebne da bi se organizacijski procesi vodili prema jasno definiranim planovima učinkovito ostvarujući potrebne ciljeve. Nasuprot tome vođe posjeduju i meke vještine koje se odnose na motiviranje i vođenje djelatnika zjedničkom ostvarenju ciljeva utemeljenih na viziji ustanove.

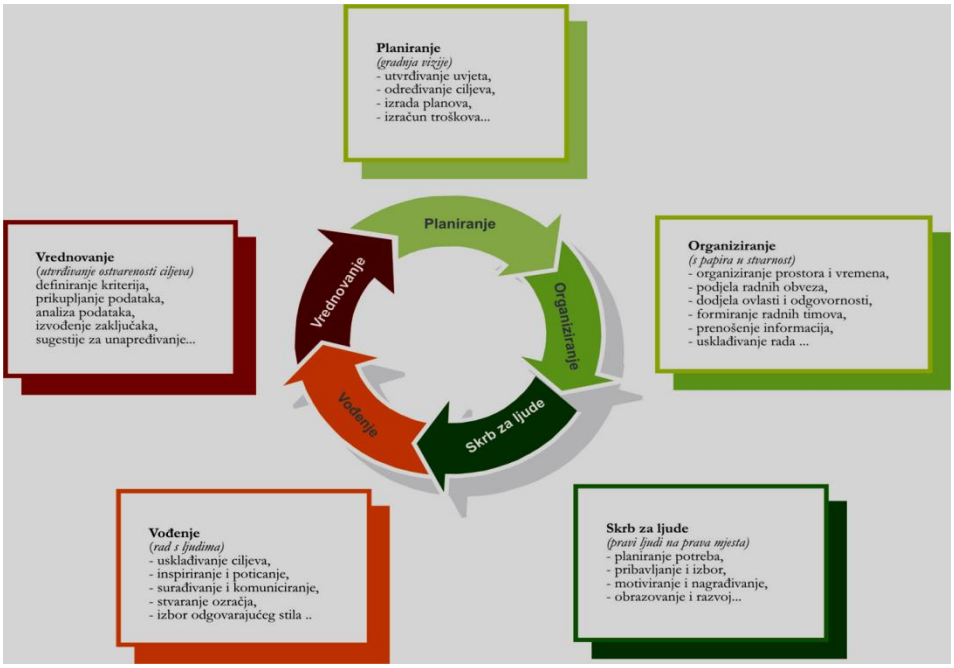
6.1.Funkcije (ruko)vođenja

Kao ključna područja suvremenog menadžmenta autori Nilakant i Ramnarayan (2006) navode upravljanje promjenama (*engl. change management*) i (ruko)vođenje (*engl. leadership)*. Staničić (2006) navodi da je za razliku od upravljanja ustanovom, rukovođenje determinirano područjem rada, naravi ustanove te osobnim odlikama (ruko)voditelja, njegovim stilom rada, stručnošću, odgovornošću, vještinama i kompetencijama. Slijedom toga

autor (isto, 2006, str.123) navodi pet funkcija usko povezanih i međusobno uvjetovanih, za uspješno (ruko)vođenje ustanove (slika 6.);

- *Planiranje*- opisuje kao proces definiranja ciljeva, kao racionalna vizija budućnosti. Ova se funkcija smatra značajnom jer prethodi ostalima, a uključuje izbor ciljeva i aktivnosti za njihovu realizaciju, usmjerava ustanovu u smjeru kojem stremi te podrazumijeva inovativnost (ruko)vođe.
- *Organiziranje*- organiziranje rada odnosi se na usklađivanje ljudskih i materijalnih resursa, podijela uloga te usklađivanje individualnih i kolektivnih napora. Organiziranje je aktivnost kojom se postižu planirani ciljevi, a svrha je uspostavljanje formalnog sustava uloga svih djelatnika kako bi zajednički doprinosili ostvarivanju planiranih ciljeva.
- *Skrb za ljude*- naziva se još i menadžment ljudskog potencijala. Znanje, sposobnosti, motivacija i kreativnost djelatnika je specifičan kapital kojeg ne može imati niti jedna druga ustanova na isti nači Uloga (ruko)vođe je briga i skrb za ljudski potencijal u smislu praćenja, motiviranja, nagrađivanja uspješnosti rada te kontinuirano stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. Ključno za ovu funkciju je i stvaranje ugodnog ozračja i klime ustanove kako bi znanja, vještine i kreativne sposobnosti djelatnika došle do punog izražaja.
- *Vođenje*- autor smatra ključnim čimbenikom jer označava poticanje djelatnika na zajedničko ostvarivanje planiranih ideja. Vođenje je najsuptilniji i najsloženiji segment (ruko)vođenja jer su ravnateljima potrebne mnoge tehnike i načini poticanja djelatnika, a istovremeno i umijeće upravljanja konfliktima, ukoliko do istih dođe. Kako bi se djelatnici zajednički usmjerili ostvarivanju ciljeva potrebno je voditi brigu o njihovim potrebama, pristupati im s uvažavanjem te omogućiti osobni rast i profesionalni razvoj. Slunjski (2018) kvalitetno vođenje opisuje kao razvoj odnosa, timova i mreža učenja te osnaživanje partnerstva, a koje se temelji na znanju i mudrosti vođe, a ne na poziciji i formalnoj moći.
- *Vrednovanje*- je najuže povezano s planiranjem jer je to proces kojim se prati rad, uspoređuju rezultati s postavljenim ciljevima i standardima postavljenima tijekom planiranja. Odgojno-obrazovne ustanove su mjesta u kojima je teško objektivno utvrditi rezultate rada stoga je velika pažnja usmjerena na kvalitetu rada te procese samovrednovanja. Svaki sustav vrednovanja ili tehnika pomoću kojih se provodi mora uvažavati organizacijsku kulturu ustanove. Neprimjereno vrednovanje može

dovesti do nesporazuma i sukoba unutar ustanove (konkretno predškolske, zbog humanističke orijentacije) stoga je samovrednovanje kao pristup primjereniji i djelotvorniji. Samovrednovanje zahtjeva određenu dozu samokritičnosti, objektivnosti i spremnosti na kritičku raspravu, a rezultati tog pristupa postaju osnova za daljnje planiranje i razvoj ustanove.



Slika 6. Funkcije (ruko)vođenja uz kratki opis (Staničić, 2006, str.139)

Kvalitetno vođenje predškolske ustanove usmjereno je razvoju zajedničke vizije i misije, suradničke kulture, a podrazumijeva i osiguravanje kontinuiranog profesionalnog razvoja svih djelatnika. Ustanove u kojima prevladava ozračje suradničke kulture temelje svoje djelovanje na demokratskom donošenju odluka, zajedničke dužnosti i odgovornosti te svi djelatnici imaju jednaka prava o odlučivanju i rješavanju ključnih pitanja što svakako osnažuje kolektivni identitet ustanove. Staničić (2006) stavlja naglasak na profesionalno usavršavanje djelatnika što bi uspješni vođa trebao poticati i osiguravati, jer bi u suprotnom bio odgovoran za njihovu profesionalnu inferiornost, a samim time i stagnaciju i/ili pad kvalitete ustanove, ukoliko se ne postigne kontinuitet. Rogers (2006) zagovara timski rad u uspješnim odgojno-obrazovnim ustanovama te navodi da grupa ljudi koja zajednički funkcionira mora dijeliti zajedničku viziju i poduzimati usklađene i međusobno povezane akcije.

Ravnatelj ima značajnu ulogu u stvaranju zajedničke vizije, misije i vrijednosti koje su temelj razvoja suradničkih odnosa. *„Proces u kojem pojedinac utječe na grupu u svrhu postizanja zajedničkog cilja“* definicija je kojom Northouse (2010, str. 3) opisuje vođenje, dok Mulford (2007) navodi da se vrijednosti i uvjerenja ravnatelja ogledaju kroz njegovo vođenje koje je, smatra autor, interaktivan i razvojni proces u kojem su svi međusobno povezani te na taj način utječu na oblikovanje kulture ustanove.

6.2. Teorije i stilovi vođenja

Brojne su teorije proizašle istraživanjem fenomena vođenja na temelju izučavanja različitih elemenata koje su autori smatrali značajnim za uspješno vođenje. Staničić (2006) i Rijavec (2001) daju pregled teorija utemeljenih na osnovi ponašanja, osobina ličnosti vođa i/ili situacija. Staničić (2006) izdvaja odlučnost, samopouzdanje, inteligenciju i marljivost kao karakteristike uspješnog vođe, dok Rijavec (2001) navodi još energičnost i stručnost, iako autorica smatra da posjedovanje navedenih osobina nije garancija uspješnog rukovoditelja. Autorica dalje izdvaja osobine koje je na temelju svog istraživanja definirao Bennis (1984 navedeno u Rijavec, 2001), vizija i posvećenost poslu, komunikacijske vještine, povjerenje, sposobnost samokontrole te identificiranje vlastitih prednosti i nedostataka. Teorije stila ponašanja (Rijavec, 2001) ili biheviorističke teorije (Staničić, 2006) polaze od toga da ponašanje vođe određuje uspješnost njegova vođenja. Rijavec izdvaja ponašanja usmjerena na zadatke i ponašanja usmjerena na ljude. Ponašanje usmjereno na posao odnosi se na strogo nadgledanje djelatnika, subordinaciju i jasno definirane procedure posla dok se ponašanje usmjereno na djelatnike odnosi na pomoć u zadovoljavanju njihovih potreba. (Isto, 2001, str. 33). U okviru biheviorističkih teorija, Staničić (2006) navodi tipičnu klasifikaciju stilova vođenja s obzirom na primjenu autoriteta pa tako izdvaja;

- *Autokratski stil* kojeg determiniraju zapovjedni oblici komunikacije, princip nagrađivanja i kazni te iskazivanje moći prilikom donošenja odluka. Odnosi se temelje isključivo na jednosmjernoj komunikaciji odnosno rukovoditelji nadgledaju rad, delegiraju poslove te njihovo izvršenje. Osobe sklone ovom stilu vođenja vjeruju u svoju superiornost, što im daje osjećaj moći te su skloni samostalno donositi odluke bez konzultacije ili dogovora s ostalim sudionicima. Ukoliko će iskomunicirati neku situaciju s djelatnicima to će se odnositi na

formalno saslušavanje, izdavanje naredbi bez mogućnosti dvosmjernog konstruktivnog dijaloga.

- *Demokratski stil* kao potpuna suprotnost autokratskom stilu, karakterizira dvosmjerna komunikacija, uvažavajući i motivirajući suradnički odnosi te kreiranje ugodnog radnog ozračja. U ustanovama kojima rukovodi osoba s ovim stilom vođenja odluke se donose temeljem stručnih, argumentiranih rasprava, međusobnim dogovorima i planiranjem svih sudionika. Njeguje se i potiče profesionalni razvoj svih djelatnika te se unutar ustanove razvija klima uvažavajućih socijalnih odnosa.
- *Laissez-faire stil vođenja* karakterizira „nevidljivost" rukovoditelja u pristupu prema djelatnicima i prema radu. Osim osiguravanja materijala za rad, ne uključuju se u rad ustanove, odluke prepuštaju djelatnicima, ne brinu o problemima niti sudjeluju u njihovom rješavanju. Djelatnici u ustanovama koje vodi osoba s ovim stilom vođenja najčešće nemaju poveznicu s njim te ih prati osjećaj da ravnatelj niti ne postoji.

Rijavec (2001) izdvaja nove perspektive u teorijama rukovođenja kroz prikaz sljedećih modela rukovođenja;

- *Graenov model rukovođenja* u kojemu se razvija jedinstven odnos rukovoditelja sa svim zaposlenicima (Liden i Graen, 1980 navedeno u Rijavec, 2001) u kojima prevladavaju dva stila odnosa; *unutargrupni*, u kojemu je prisutno povjerenje, poštovanje i osjećaj zajedništva i pripadanja istoj grupi; *izvangrupni* ne pruža osjećaj zajedništva, jer rukovoditelj delegira i nadgleda rad.
- *Teorija karizmatskog vođenja* izdvaja se specifičnošću pristupa rukovoditelja koji jasno artikulira viziju, a potom inspirira i nadahnjuje djelatnike postavljajući visoka očekivanja pred njih. U komunikaciji s djelatnicima izražava povjerenje u izvršavanje ciljeva čime pozitivno utječa na njihovo samopouzdanje i samopoštovanje. Imaju naglašenu karizmu te su djelatnici spremni učiniti sve za njega i slijediti ga u svim njegovim idejama. Robbins (1995 navedeno u Staničić, 2006) izdvaja neke odlike karizmatskog vođe te navodi da ima jasno izraženu viziju, vjerovanje i predanost njezinu ostvarenju, skloni su kreirati promjene na radikalan način, ponašanje im nije u skladu s važećim normama te se smatra da su nekonvencionalni te imaju izrazito razvijeno samopouzdanje. Conger i Kanungo (1988 navedeno u Rijavec, 2001) ovim osobinama još dodaju i sposobnost realnog

opažanja okoline na način da prepoznaju sva ograničenja i prednosti u okolini za ostvarenje vizije te sposobnost artikuliranja vizije na način da je svima jasno čemu se teži i što im je činiti. Hogan et al. (1990 navedeno u Rijavec, 2001) napominje da ta doza samopouzdanja karizmatičnog vođe može postati smetnja u trenucima kada ustanova izađe iz krize i/ili nestane potreba za promjenama.

- *Transakcijsko vs transformacijsko rukovođenje;* transakcijsko vođenje uključuje svakodnevnu komunikaciju vezanu uz obavljanje poslova. Transakcijski rukovoditelj je motivirajući te djelatnike usmjerava prema jasno definiranom cilju. Bass (1990 navedeno u Rijavec, 2001) navodi da transakcijskog vođu karakterizira nagrađivanje djelatnika, kontrola rada prema pravilima i standardima te reakcije uslijed nezadovoljavanja istih, izbjegavanje donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti. Slavić et al. (2019, str. 9) navode da ovaj stil vođenja *„…ima obilježja tradicionalnog menadžera usmjerenog na postavljanje i izvršavanje razumnih ciljeva i rješavanje problema“*. Leithwood (1992) smatra da je transakcijski vođa usmjeren na ideje te da pomaže ljudima postići željene ishode dok Stoll i Fink (1996) ističu da je transakcijski vođa usmjeren isključivo na upravljanje školskom kulturom. Transformacijski vođe potiču, štite interese zaposlenih te motiviraju na zajedničko postavljanje i izvršavanje ciljeva. Bass (1990 navedeno u Rijavec, 2001) ističe da imaju izraženu karizmu izazivajući kod zaposlenika ponos, pripadanje i poštovanje, posjeduju sposobnost inspiracije i intelektualne stimulacije te su brižni prema svakom djelatniku. Mitchell i Tucker (1992) na sličnom tragu navode da su transformacijski vođe usmjereni na ljude, suradničke odnose, a ne isključivo na zadaću i rad. Oni zajedno s djelatnicima osmišljavaju i planiraju ciljeve te definiraju strategije za njihovo ostvarenje. Stoll i Fink (1996) drže da transformacijski vođe, osim što upravljaju strukturom, svrhovito utječu na kulturu ustanove osiguravajući joj time razvoj.

***

Vođenje je kompleksan proces koji određuju različiti čimbenici te je za njegovo razumijevanje potrebno sagledati cjelokupni kontekst u kojemu vođe egzistiraju i djeluju. Pri tom niti jedan pristup ne treba isključiti ili zanemariti u pokušaju identificiranja i razumijevanja navedenog fenomena. Specifičnost vođenja predškolske ustanove je ta da je ravnateljev razvojni put bio od uloge odgajatelja ili stručnog suradnika do uloge (ruko)voditelja ustanove, stoga se smatra i očekuje da je njegovo vođenje usmjereno razvoju suradničkih odnosa među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Kvalitetne suradničke odnose obilježavaju recipročna i ravnopravna komunikacija, kolegijalnost, povjerenje, međusobna podrška i razumijevanje, otvorenost i spremnost na istraživanje, visoka motiviranost i entuzijazam. Izostanak tih elemenata u međusobnim odnosima unutar predškolske ustanove ne jamči razvoj poticajnog okruženja, a samim time niti postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva koje pred sebe stavi svaka ustanova, u suprotnom, njihova prisutnost garancija su uspješnog rasta i razvoja djece, djelatnika, a samim time i vođe ustanove.

„Ako se prema pojedincu odnosiš kao da je ono što treba i što može biti, on će i postati što treba i što može biti."

Goethe

7. Suradnički odnosi unutar predškolskih ustanova

Kvaliteta življenja u predškolskim ustanovama uvelike ovisi o međusobnim odnosima svih sudionika. Peterson (2002) metaforičkim izrazom navodi da ukoliko se želi razvijati ustanova sa srcem, dušom i duhom, kakvu djeca i zaslužuju, tada je potrebno kontinuirano ulagati u sve segmente koji vode ka tome cilju. Jednom postignuta kvaliteta unutar ustanove mora se njegovati i osnaživati kako bi se ustanova razvijala prema ciljevima kojima se teži. Kvalitetni odnosi, uspješno razvijena suradnja i timski rad elementi su koji odražavaju dobro razvijenu kulturu ustanove. Vujičić (2011) naglašava da se *kultura*[7] ustanove ogleda kroz međusobne odnose svih sudionika, njihov zajednički rad, upravljanje ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te profesionalnom razvoju djelatnika kroz istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse s ciljem njezina unaprjeđenja. Na taj način ustanova ima snažnu polugu za pokretanje samoorganizirajućih procesa odnosno sposobnost i mogućnost da samu sebe mijenja i razvija.

Za razvoj suradničke kulture i kvalitetnih međuljudskih odnosa unutar ustanove ključan je ravnatelj. Ukoliko on pokazuje brigu i razumijevanje za sve sudionike, potiče oblikovanje vizije te promovira i živi vrijednosti koje zastupa velika je vjerojatnost da će i ostali sudionici jednako postupati. Jasno definiranu zajedničku viziju mnogi autori (Stoll i Fink, 2000; Lieberman i Miller, 2002; Senge, 2003; Slunjski, 2006) smatraju najučinkovitijim načinom razvoja povjerenja unutar ustanove, kojeg se navodi kao ključno obilježje za razvoj kolektivnog identiteta. Autori koji su istraživali ovu temu (Bognar i Matijević, 1993; Johnson i Johnson, 1998; Malaguzzi, 1998; Dahlberg et al., 1999; Baert et al., 2002; Datnow et al., 2002; Filippini, 2002; Peko et al., 2003; 2006) smatraju da suradničko ozračje i suradnički odnosi (Adelman i Taylor, 2000; Foskett i Lumby, 2003; Sheard i Avis, 2010; Odhiambo i

[7] Brojni znanstvenici (Fullan, 1993; Prosser, 1999; Bascia i Hargreaves, 2000; Stoll i Fink, 2000; Kinsler i Gamble, 2001; Moore, 2002; Mijatović, 2002; Gardner, 2005; Schoen, 2008; Vujičić, 2011; Gandini, 2012) kulturu definiraju prema načinu funkcioniranja odgojno-obrazovne ustanove odnosno onoga što čini identitet ustanove. S obzirom da kompleksnost i multidimenzionalnost područja kulture prelaze okvire ovog rada, neće se ulaziti u detaljno obrazlaganje već će se pojam kultura koristiti u kontekstu odnosa, vrijednosti, normi i načina življenja u predškolskim ustanovama.

Hii, 2011; Kovač i Buchberger, 2013) predstavljaju ključnu okosnicu određenja kurikuluma kao determinirajuće koncepcije odgojno-obrazovne ustanove koja polazi od (su)konstrukcije znanja i učenja svih sudionika, a kolidira s kvalitetom cjelokupne ustanove i njezinog funkcioniranja. Slunjski (2006) suradničke odnose smatra uporišnom točkom odgojno-obrazovne ustanove koja se razvija u smjeru organizacije koja uči, jer zajedničko promišljanje i istraživanje, analiza i refleksija odgojno-obrazovne prakse, temelj su za (su)konstrukciju kurikuluma i kreiranje zajedničkih vrijednosti ustanove.

Fullan (1993) ističe značaj kolegijalnih odnosa unutar ustanova jer su baza za razvoj uspješnih socijalnih interakcija među svim sudionicima. Važno je naglasiti da je uspješne suradničke odnose potrebno razvijati među svim (su)dionicima odgojno-obrazovnog procesa, kako unutar ustanove tako i s vanjskim čimbenicima. Predškolske ustanove koje teže razvoju zajednice koja uči, pružaju djetetu osjećaj pripadnosti, pozitivno utječu na sve aspekte njegova razvoja, a time se dugoročno stvara osjećaj zajedništva i prihvaćanja. Zajednice koje uče i svi njezini dionici time postaju aktivni u njezinu razvoju. Istraživanja u tom smjeru (Hamre i Pianta, 2001; Silver et al., 2005; Laevres, 2005; Pianta, La Paro i Hamre, 2006; Katz i Katz, 2009) pokazuju da će djeca koja su dio takvih zajednica kasnije doživjeti društveni i akademski uspjeh. Djeca koja odrastaju u podržavajućim zajednicama, u kojima vlada ozračje suradničke kulture, brižni i topli odnosi, međusobno uvažavanje i poštovanje će i sama imati osjećaj da mogu doprinositi njezinu funkcioniranju i razvoju. Djeca će na taj način iskustveno učiti o demokratskim vrijednostima izravno iz svog okruženja što će uvelike pozitivno utjecati na njihov cjelokupni razvoj. Samim time ustanove koje promiču takve vrijednosti neosporno razvijaju svoju kvalitetu.

Fullan (2007; 2010) daje pregled komparativno-longitudinalnih studija o uspješnosti reformi obrazovnih promjena u kojima se ističe značaj suradničkih zajednica, a koje je analizirao na tri ključne razine u kojima se promjene događaju. Autor ih analizira na razini škole, lokalne zajednice i nacionalnoj razini. Ključne poruke koje proizlaze iz njegovih studija odnose se na razvoj suradničkih zajednica koje uče kao temelj i preduvjet uspješnih i održivih obrazovnih promjena. Autor također naglašava ulogu ravnatelja u razvoju profesionalne suradničke zajednice jer navodi, ukoliko ravnatelj osigura adekvatne uvjete i podršku za suradnju s vanjskim dionicima te primjenjuje poželjne strategije za osnaživanje suradnje time će uvelike doprinijeti i kvalitetnim suradničkim odnosima.

Nadalje, istraživanja koja su ispitivala suradnju odgojno-obrazovnih ustanova i lokalne zajednice (Fosket i Lumby, 2003; Anderson-Butcher et al., 2010; Pahić et al., 2011) navode uspješne primjere suradničkih odnosa s ciljem zajedničkog nalaženja rješenja za problemske situacije (loši materijalni uvjeti, problemi u ponašanju učenika i dr.). Kvalitetni suradnički odnosi pridonose osnaživanju timskog rada, zajedničkog promišljanja i analiziranja vlastite prakse, razvoju i osnaživanju refleksivnih procesa, a time i osobnom i profesionalnom rastu i razvoju svih sudionika. Slunjski (2006, str.89) smatra da se razvoju kvalitetnih suradničkih odnosa treba pristupiti *„..holistički, kontinuirano, i to u kontekstu razvoja svih ostalih dimenzija organizacije koja uči.“* Iz svega navedenog proizlazi značaj i uloga suradnje na relaciji obitelj-škola/vrtić-zajednica, no ona ne bi smjela biti odabir entuzijastičnih pojedinaca već bi trebala (p)ostati imperativ, *condicio sine quo non* odgojno-obrazovnog sustava na svim razinama.

Hopkins (2001) na tragu visoko motiviranih pojedinaca opisuje procese promjena unutar ustanova koje se nerijetko „lome na njihovim leđima“. Naime, poželjno je dobrovoljno uključivanje i (su)djelovanje entuzijastičnih pojedinaca u procesima promjena jer su oni izvjestan „vjetar u leđa“, no nisu garancija za uspjeh iz razloga jer je za razvoj kvalitetne prakse potrebno zajedničko djelovanje svih sudionika. Ukoliko se ne dogodi istraživanje, promišljanje i mijenjanje prakse temeljeno na zajedničkim vrijednostima i ciljevima, ustanova će doživjeti stagnaciju s tendencijom pada. Fullan (2014) navodi da je za razvoj kvalitetne ustanove potrebna cijela grupa koju je moguće mijenjati jedino korištenjem *snage grupe.* Autor također naglašava razvoj partnerstva unutar ustanove kao važnu značajku produktivne i učinkovite odgojno-obrazovne prakse, a samim time i njezine kvalitete.

7.1.Podrška vs pritisak u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse

Poznato je da se mijenjanju i uvođenju promjena u odgojno-obrazovni proces treba pristupiti usklađeno i s jasno definiranim zajedničkim ciljevima i akcijama. Najučinkovitije promjene same prakse proizašle su slijedom akcijskih istraživanja (Elliot, 1998; Slunjski, 2006., 2011; Rinaldi, 2006; Šagud, 2006, Fullan, 2006 i dr.) iz razloga jer ona uključuju suradničko i usklađeno djelovanje praktičara i istraživača. Slunjski (2011) navodi da je priroda akcijskih istraživanja emancipacijska te smanjuje hijerarhijski jaz između praktičara i istraživača uvažavajući značaj razvoja znanja temeljenog na teorijskim i praktičnim postavkama. Nerijetko se događa da određene ciljeve postavi netko tko nije aktivni sudionik

ustanove, primjerice istraživač i/ili ravnatelj, no ukoliko djelatnici nisu saživjeli s idejom za promjenom pozitivni pomaci bit će vidljivi i prisutni kratkoročno odnosno dok se istraživač ne povuče iz samog procesa. Tada (i praksa najčešće pokazuje) se ustanova vraća na staru praksu. Fullan i German (2006 navedeno u Slunjski, 2016) objašnjavaju sofisticiranu kombinaciju pritiska i potpore u smislu da pritisak uključuje postavljanje ciljeva, transparentnost evaluacije i monitoring, a podrška uključuje stvaranje uvjeta za razvoj i osnaživanje kompetencija te osiguravanje vremena za zajednički profesionalni rast i učenje. Slunjski (2016, str.38) opisuje tri vrste snage u postizanju promjena te navodi *„..snagu vlasti- snaga temeljena na prijetnjama; snagu mrkve i batine- poticanje i snaga zagrljaja- zajednička vizija, vrijednosti i uvjerenja"*. Iako, autorica navodi da u određenim trenucima sve tri snage imaju smisla, najviši učinak sadrži snaga zagrljaja. Svaki sustav ima mogućnost napredovanja i pozitivnog razvoja, ali i značajku zapadanja u rutine i stagnaciju. Unaprijeđenje kvalitete ustanova u svakoj svojoj početnoj fazi izaziva tjeskobu i uznemirenost sudionika (Fullan, 1991; Huberman, 1992a navedeno u Stoll, Fink, 1996) te autori stavljaju naglasak na zajedničko planiranje, odlučivanje, grupno određivanje tijeka procesa te rješavanje problema. Autori smatraju ukoliko se želi kontinuirano doprinositi razvoju kvalitete ustanove tada je ključna uloga ravnatelja osigurati ozračje koje pogoduje suradničkoj kulturi. Na koji način će se uvoditi promjene i unaprijeđivati praksa te hoće li ih djelatnici shvatiti kao pritisak ili podršku ovisi o načinu i pristupu na koji se provode.

7.2.Akcijskim istraživanjem do razvoja kvalitetnih suradničkih odnosa

Akcijskim istraživanjima, kao metodologijskim pristupom, cilj je unaprijediti kvalitetu ustanove na svim njezinim dimenzijama. Na osnovi zajedničkog istraživanja, promišljanja, rasprava i prijedloga dolazi se do pozitivnih promjena odgojno-obrazovne prakse. Na taj način ustanova postaje mjesto zajedničkog učenja i kreiranja kulture ustanove koja neupitno vodi razvoju njene kvalitete. Razvoj i održavanje kvalitetnih suradničkih odnosa kompleksan je proces koji zahtjeva aktivno sudjelovanje i angažman svih sudionika. U odgojno-obrazovnim ustanovama koje su usmjerene na promjene djelatnici aktivno preuzimaju ulogu u procesima mijenjanja i istraživanja prakse (Schön, 1984; Stoll i Fink, 1996; 2000; Hariss, 2002; Bognar, 2006; Slunjski, 2006; Vujičić, 2011) putem akcijskih istraživanja i na taj način postaju refleksivni praktičari, istraživači vlastite prakse. Akcijska istraživanja omogućuju djelatnicima zajedničko detektiranje problema, pronalaženje riješenja te unaprijeđenje vlastite prakse. Ključan element ovog pristupa su intrinzično motivirani djelatnici (odgajatelji, stručni

suradnici i ravnatelj) jer jedino se na taj način postiže kontinuitet i razvija poticajno ozračje koje će doprinijeti razvoju učeće zajednice. Slunjski (2006, str.101) na tom tragu zaključuje da *„…put razvoja vrtića u organizaciju koja uči, treba imati formu istraživanja* (…) jer *direktno mijenjanje svakodnevne odgojno-obrazovne prakse te kontinuirana samorefleksija i zajednička refleksija* (…) *vodi novim uvidima i boljem razumijevanju, što rezultira kvalitetom njihove prakse".* Takva forma zajedničkog učenja osigurava razumijevanje vlastite prakse, zajedničko učenje i profesionalni razvoj svih djelatnika. Stol i Myers (1998) ističu da se promjene unutar ustanova ne mogu dogoditi preko noći, već je potrebno planski i odgovorno pristupiti njezinom mijenjanju i razvoju. Kroz prizmu akcijskih istraživanja to bi označavalo utvrđivanje plana na temelju promatranja i uvida u praksu, implementaciju i/ili djelovanje, refleksiju i evaluaciju. Ključno je da su promjene koje se događaju rezultat kritičkog promišljanja i zajedničke akcije svih sudionika. Na taj način se razvija kultura učenja koja potiče stvaranje profesionalne zajednice temeljene na kvalitetnim suradničkim odnosima.

***

Kvalitetni suradnički odnosi temelj su razvoju kvalitete same ustanove. Slunjski (2008) ističe potrebu kreiranja ozračja koje će poticati kolektivno propitivanje, a kojemu najprije prethodi međusobno povjerenje i poštovanje svih sudionika (odgajatelja, stručnih suradnika, ravnatelja i ostalih djelatnika). Kako bi se uspostavio otvoreni dijalog među svim djelatnicima potreban je osjećaj ravnopravnog, uvažavajućeg (su)djelovanja te nepostojanje hijerarhijskih odnosa unutar ustanove. *Hijerarhija je oprečna dijalogu* (Senge, 2003, str.238 navedeno u Slunjski, 2008) jer, kako autorica navodi, ne osigurava iskrenu konstuktivnu raspravu, kolektivno promišljanje o praksi, a time niti njezinu kvalitetu. Vujičić (2011) također naglašava značaj kvalitetnih suradničkih odnosa, koji će smanjiti profesionalnu izolaciju, doprinositi razmjeni iskustva o vlastitim odgojno-obrazovnim praksama te osigurati međusobnu podršku. Da bi se razvila kultura dijaloga, prije svega svi sudionici moraju biti u ravnopravnoj poziciji, imati slobodu i autonomiju prilikom donošenja odluka, razvijen osjećaj odgovornosti i pripadnosti jer će se na taj način osnaživati kolektivni identitet koji će voditi razvoju kvalitetnih suradničkih odnosa. Iz svega navedenog zaključuje se da je i u ovom segmentu ključna uloga ravnatelja, jer ukoliko će on imati za cilj uspostavu takvih odnosa unutar ustanove i težiti uvažavajućoj, ravnopravnoj komunikaciji tada niti rezultati neće izostati.

8. Metodologija istraživanja

8.1.Problem i cilj istraživanja

Istraživanja provedena u području menadžmenta i vođenja odgojno-obrazovnih ustanova (Leithwood, 1994; Leithwood, Jantzi, Steinbech, 1999; Hallinger i Heck, 2002; Burušić et al., 2008; Burušić et al., 2009) potvrdila su značajan utjecaj ravnatelja na kulturu ustanove, kvalitetu i sam odgojno-obrazovni proces. Njihov utjecaj se pokazao pozitivan u stvaranju radnog ozračja, suradničkih odnosa i postignuća. Autori su dali odgovor i čime ravnatelji utječu na pozitivan razvoj svojih ustanova te se tako kreiranje vizije, misije i jasnih zajedničkih ciljeva, uvažavajuća komunikacija i briga o stručnom usavršavanju svih djelatnika navode kao postupci koji doprinose učinkovitom i pozitivnom radu ustanova.

Schmidt-Davies i Bottoms (2011) su prilikom istraživanja uspješnosti škola došli do zaključaka da tek usklađeni ciljevi i zajednički rad nastavnika i ravnatelja osigurava uspjeh škola, dok Robbins (2013) ističe problem neučinkovitog vođenja uslijed kojeg dolazi do nejasnoća, a što vodi slabljenju međuljudskih odnosa i padu kvalitete ustanove. Kompetentni ravnatelji, dobri suradnički odnosi, koji su uvelike rezultat ponašanja i pristupa ravnatelja spram djelatnika, brojni autori smatraju ključnim u postizanju uspjeha i učinkovitosti odgojno-obrazovnih ustanova (Domović, 2003; Harris et al., 2003; Mulford, 2003; Lindstrom i Speck, 2004; Staničić, 2006; Fullan, 2008; 2014; Pashiardis i Brauckmann, 2009; Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009, prema OECD, 2014; Fegeš, Kovač, 2016).

Uvidom u literaturu uočavaju se brojna istraživanja ovog područja, ali različitih polazišta koja su ovisila o usmjerenosti autora koji su ih provodili. Neki autori (Armstrong, 2001; Andevski et al., 2012) su tako bili usmjereni na istraživanje ključnih osobina i karakteristika ličnosti ravnatelja, druga skupina autora (Hous i Aditya, 1997; Elmore, 2000; Foster i Hailare, 2003; Shaw, 2005; Stein, 2015) je istraživala modele i strategije vođenja, a treća skupina autora (Hoyle et al., 1998; Staničić, 2000; Chin et al., 2001; Goleman et al., 2002; Bueno i Tubbs, 2004; Jokinen, 2005; Pagon et al., 2008) je ispitivala ključne

kompetencije potrebne za uspješno vođenje škola. Na području Republike Hrvatske nekoliko autora (Resman, 2001; Staničić, 2003; 2006; 2007; Hitrec i Blankov, 2005; Stilin, 2005; Puzić, 2006; Peko, Mlinarević, Gajger, 2009; Fegeš i Kovač, 2016;) je provelo istraživanja o kompetencijama i ulozi ravnatelja u radu škola. Neovisno o polazištu, svi autori ukazuju na značaj posjedovanja znanja, vizije i kompetencija za kvalitetno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova.

Istraživanja provedena u području kvalitete predškolskih ustanova (Moss i Pence, 1994; Sheridan, 2001; 2007; Melhuish, 2001; Mahoney i Hayes, 2006; Miljak, 2009; Dalli et al., 2011; Jackson, 2015), uvažavajući kulturološki, tradicijski i društveni kontekst te zakonitosti paradigmi razvoja i učenja djeteta rane i predškolske dobi, ukazuju na povezanost kvalitete cjelokupnog procesa s kvalitetom djetetova življenja i razvoja unutar institucionaliziranog odgoja i obrazovanja.

Ono što se uočava je brojnost istraživanja u području škole i školskog menadžmenta, što ukazuje na potrebu za provođenjem istraživanja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a s obzirom na specifičnost funkcioniranja predškolskih ustanova.

Budući se pregledom literature uočava usmjerenost istraživanja u kontekstu škola i školskih ravnatelja, ovaj rad se orijentira na ravnatelje predškolskih ustanova kako bi se dobio uvid u područje obrazovnog menadžmenta/rukovođenja ovog dijela sustava kroz samoprocjene njegovih ključnih dionika (odgajatelji, struči suradnici i ravnatelji). Samoprocjenom profesionalne kompetentnosti ravnatelja nastojao se dobiti objektivni uvid, smatrajući da bi procjenjivanjem istih od strane djelatnika prevladavao subjektivitet ili nedovoljna upućenost u određene aspekte ispitivanog konstrukta, no interpretaciji rezultata se pažljivo pristupilo imajući u vidu i subjektivnost samih ravnatelja o vlastitoj kompetentnosti.

Krenulo se od pretpostavke da profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom njihovih ponašanja i međuljudskih odnosa utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove. Cilj je bio testirati serijalni medijacijski model (SEM), istražiti čiste/parcijalne odnose u modelu na način da se istraži posredujuća uloga ravnatelja na kvalitetu rada predškolske ustanove uključujući komponente njegovog ponašanja i odnosa s drugima. Samoprocjenom ravnatelja željela se ustanoviti razina njegove percepcije profesionalne kompetentnosti, ponašanja, odnosa i kvalitete rada ustanove. Stavovima djelatnika (odgajatelja i stručnih suradnika) nastojao se dobiti uvid o odnosima i kvaliteti rada predškolske ustanove. Dodatni cilj je

ispitati mogući utjecaj nekih sociodemografskih obilježja na profesionalnu kompetentnost ravnatelja i kvalitetu rada predškolske ustanove.

Sukladno cilju istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1 - Postoji statistički značajna razlika u odnosima unutar vrtića i ponašanju ravnatelja s obzirom na veličinu vrtića. Pretpostavlja se da će se pozitivnije procijeniti ravnatelji vrtića s manjim brojem odgojnih skupina (do 14 odgojnih skupina).

H2 - Učestalost uključivanja u stručna usavršavanja značajan je prediktor u procjeni kvalitete rada ustanove kod svih ispitanika.

H3 - Postoji statistički značajna razlika između odgajatelja i stručnih suradnika u procjeni odnosa i kvalitete rada ustanove.

H4 - Postoji statistički značajna razlika u procjenama odnosa i kvalitete rada ustanove između odgajatelja i stručnih suradnika s obzirom na županije u kojima se nalaze njihove predškolske ustanove.

H5 - Pretpostavlja se da profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom ponašanja i odnosa utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove.

8.2.Uzorak

Istraživanje je provedeno na području središnje Hrvatske. Središnja Hrvatska ujedno je najveća regija u Hrvatskoj koju čini osam županija – Zagrebačka (113 vrtića-34 ravnatelja), Krapinsko-zagorska (46 vrtića-21 ravnatelj), Varaždinska, (59 vrtića-34 ravnatelja), Međimurska, (60 vrtića-28 ravnatelja), Koprivničko-križevačka, (36 vrtića-15 ravnatelja), Bjelovarsko-bilogorska, (24 vrtića-15 ravnatelja), Sisačko-moslavačka (50 vrtića-15 ravnatelja), Karlovačka (32 vrtić-10 ravnatelja) i Grad Zagreb (335 vrtića- 124 ravnatelja). U Republici Hrvatskoj je ukupno 1715 vrtića i 610 ravnatelja (Izvor:Mzo; 2018/2019)[8].

[8] Podaci preuzeti iz elektroničkog upisnika dječjih vrtića i drugih pravnih osoba koje imaju verificirane programe predškolskog odgoja, a koje vodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja- Služba za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Izvor: Mzo, 15.11.2018).

Istraživanje je provedeno u predškolskim ustanovama iz Varaždinske, Karlovačke, Sisačko-moslavačke i Zagrebačke županije te Grada Zagreba.

Tablica 3. Frekvencije uzorka svih ispitanika

Uzorak					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ravnatelji	57	4,4	4,4	4,4
	Odgajatelji	1148	87,8	88,2	92,6
	Stručni suradnici	96	7,3	7,4	100,0
	Total	1301	99,5	100,0	
Missing	System	6	,5		
Total		1307	100,0		

Istraživanje je provedeno u 57 predškolskih ustanova s područja središnje Hrvatske. U Tablici 3. prikazan je ukupan uzorak ispitanika (N=1307) kojeg su činili ravnatelji (N=57), odgajatelji (N=1148) i stručni suradnici (N=96).

Klaster uzorkovanjem odabrane su predškolske ustanove prema sljedećim obilježjima; od osam županija u središnjoj Hrvatskoj odabrane su četiri županije prema indeksu razvijenosti[9] i Grad Zagreb (N=18). Zagrebačka županija (N=15) koja se prema vrijednosti indeksa razvijenosti nalazi u drugoj polovici iznadprosječnih jedinica regionalnih samouprava, Varaždinska županija (N=6) koja se prema vrijednosti indeksa razvijenosti nalazi u prvoj polovici iznadprosječnih jedinica, Karlovačka županija (N=6) koja se svrstava u prvu polovinu ispodprosječno rangiranih jedinica i Sisačko-moslavačka županija (N=12) koja se nalazi u drugoj polovici ispodprosječno rangiranih jedinica regionalne samouprave. Sljedeće obilježje su vrtići smješteni prema geografskom položaju, odnosno ruralna (N=13) i urbana (N=44) središta. Treće obilježje odnosi se na veličinu predškolske ustanove odnosno broj odgojnih skupina te se tako ispitivanje provelo u vrtićima veličine do 14 odgojnih skupina (N=25); vrtićima veličine 15 do 24 odgojnih skupina (N=15), vrtićima veličine 25 do

[9] U skladu s Uredbom, za izračun indeksa razvijenosti koriste se slijedeći pokazatelji: prosječni dohodak po stanovniku, prosječni izvorni prihodi po stanovniku, prosječna stopa nezaposlenosti, opće kretanje stanovništva, stupanj obrazovanosti stanovništva (tercijarno obrazovanje, indeks starenja. (Izvor: https://razvoj.gov.hr/o-ministarstvu/regionalni-razvoj/indeks-razvijenosti/112)

30 odgojnih skupina (N=11) i vrtićima s više od 30 odgojnih skupina (N=6). U ispitivanju su, osim ravnatelja bili uključeni i odgajatelji te stručni suradnici svih vrtića.

8.3.Instrumenti

Za potrebe ovog rada primjenjivali su se sljedeći instrumenti: *Upitnik za samovrednovanje predškolske ustanove* kojima se mjeri zadovoljstvo te mišljenje i stavovi djelatnika o ključnim područjima kvalitete rada predškolske ustanove, i to; Upitnik za ravnatelja, Upitnik za odgajatelje, Upitnik za članove stručnog tima, *Upitnik za samoprocjenu ponašanja ravnatelja, Upitnik procjene odnosa u predškolskim ustanovama* te *Skala samoprocjene profesionalnih kompetencija ravnatelja.*

- Skala *Odnosi u predškolskim ustanovama* (prilagođeno prema Vujičić, Čamber Tambolaš, 2016) sastoji se od 21 varijable koje mjeri tri dimenzije (*suradnja, autonomija i podrška*). Ispitanici izražavaju svoje stavove o odnosima unutar ustanove na Likertovoj ljestvici od 1- uopće se ne odnosi do 5-u potpunosti se odnosi.
- Upitnik za samoprocjenu ponašanja ravnatelja (prilagođeno prema Robyn R. Jackson) sadrži 7 subskala (*hrabri razgovori, model discipline, podaci, kreativna uporaba resursa, teške odluke, slanje poruka i prioriteti*) s 58 varijabli na kojima su se ravnatelji procjenjivali na peterostupanjskoj Likertovoj ljestvici od 1-nikada do 5-uvijek.
- Skala samoprocjene profesionalnih kompetencija ravnatelja (prilagođeno prema Staničić, 2001) sastoji se od 40 varijabli raspoređenih na 5 subskala (*osobna, razvojna, stručna, akcijska i međuljudska kompetencija*). Ravnatelji su se procjenjivali na peterostupanjskoj Likertovoj ljestvici od 1- uopće se ne slažem do 5- u potpunosti se slažem.
- Upitnik za samovrednovanje različitih područja kvalitete rada ustanove (prilagođeno prema Antulić Majcen, S.; Pribela Hodak, S, 2017) i to; Upitnik za ravnatelje, Upitnik za odgajatelje, Upitnik za članove stručnog tima. Upitnik za ravnatelje se sastoji od 48 varijabli raspoređenih na 9 subskala koja označavaju ključna područja kvalitete rada ustanove (*strategija ustanove, organizacijsko vođenje, kultura ustanove, prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada, zdravstveno-higijenski uvjeti rada, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, ljudski resursi, suradnja i praćenje i vrednovanje*), dok se

Upitnik za odgajatelje i stručne suradnike sastoji od 33 varijable raspoređene na 7 subskala (*kultura ustanove, prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada, zdravstveno-higijenski uvjeti rada, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, ljudski resursi, suradnja i praćenje i vrednovanje*), a kojima se mjeri mišljenje i zadovoljstvo djelatnika različitim područjima kvalitete rada ustanove. Ispitanici su izražavali svoj stupanj slaganja na peterostupanjskoj Likertovoj ljestvici od 1- uopće se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem.

8.3.1. Faktorska analiza Upitnika Odnosi u predškolskoj ustanovi

Upitnik o odnosima u predškolskim ustanovama prilagođen je (Vujičić, Čamber Tambolaš, 2016) za potrebe ovog istraživanja. Prvi dio upitnika odnosi se na demografska obilježja (*zanimanje, radni staž, dob, stupanj stručne spreme i učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja).* Ispitanicima je u uvodnom dijelu objašnjena svrha i cilj istraživanja te su ispunjavanju pristupali dobrovoljno i anonimno. Ravnatelji su zamoljeni da odrede šifru vrtića s početnim slovima županije (GZ-Grad Zagreb, SMŽ-Sisačko-moslavačka županija, KŽ-Karlovačka županija, VŽ-Varaždinska županija, ZŽ-Zagrebačka županija) u kojoj se nalaze njihove predškolske ustanove, a iste šifre su upisivali i odgajatelji i stručni suradnici. Drugi dio se sastoji od 21 varijable koje se odnose na odgojno-obrazovnu praksu unutar predškolske ustanove, a karakteristične su za suradničke odnose (suradnja, podrška, autonomija).

Prema načelu parsimonije provedena je eksplanatorna faktorska analiza (metodom glavnih komponenata) kako bi se varijable svele na glavne komponente odnosno faktore.

Tablica 4. Razultati Kaiser-Meyer-Olkin i Bartletts testa

Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,958
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	17257,894
	Df	210
	Sig.	,000

Pogodnost korelacijske matrice testirana je Kaiser-Meyer-Olkinovim testom adekvatnosti uzorka, a dobiveni koeficijent 0,958 ukazuje na visoku vrijednost za faktorizaciju. Rezultati Bartletovog testa sfericiteta ($\chi 2$=17257,894, df=210, p=,000) ukazuju da se korelacijska matrica statistički značajno razlikuje od matrice identiteta (tablica 4).

Ispitana je kolineranost supstrata varijabli i na zadovoljavajućoj je razini (Tablica 5). To indicira na mogućnost postojanja latentnih dimenzija odgovornih za njihovo međusobno variranje. Raspon vrijednosti koeficijenata korelacija indicira relativno homogen, iako slab prostor njihove međusobne kolinearnosti.

Nije evidentna singularnost (r=1) odnosno visoka kolinearnost (r>0.90) što je kod faktorske analize veći problem nego mala kolinearnost jer onemogućava određivanje jedinstvenog doprinos faktora.

Tablica 5. Matrica korelacija

Correlation Matrix

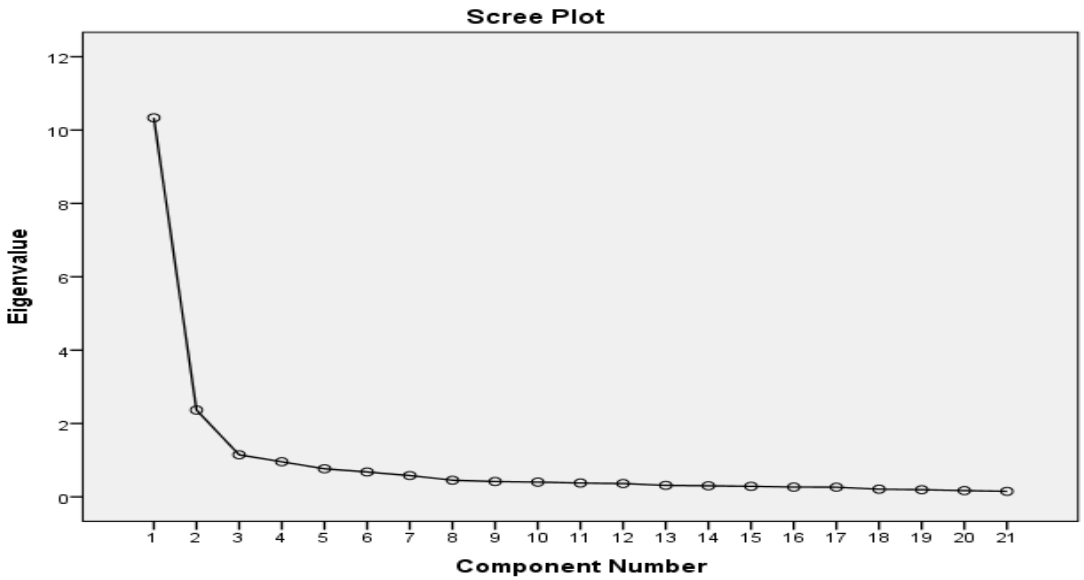
		ODNO V1	ODNO V2	ODNO V3	ODNO V4	ODNO V5	ODNO V6	ODNO V7	ODNO V8	ODNO V9	ODNO V10	ODNO V11	ODNO V12	ODNO V13	ODNO V14	ODNO V15	ODNO V16	ODNO V17	ODNO V18	ODNO V19	ODNO V20	ODNO V21
Correlation	V1	1,000	,342	,548	,595	,624	,503	-,263	,420	,505	,454	,414	,287	,257	-,136	,674	,767	,711	,685	,698	,748	,731
	V2	,342	1,000	,537	,341	,436	,265	-,069	,543	,459	,480	,487	,369	,437	-,230	,268	,274	,326	,302	,303	,296	,306
	V3	,548	,537	1,000	,560	,608	,442	-,159	,514	,538	,550	,489	,349	,368	-,158	,496	,470	,567	,506	,521	,496	,544
	V4	,595	,341	,560	1,000	,649	,715	-,155	,458	,490	,481	,463	,334	,330	-,109	,503	,535	,513	,497	,518	,521	,534
	V5	,624	,436	,608	,649	1,000	,612	-,199	,513	,627	,607	,548	,375	,414	-,147	,622	,578	,601	,566	,570	,611	,629
	V6	,503	,265	,442	,715	,612	1,000	-,207	,433	,466	,438	,441	,322	,318	-,122	,446	,476	,472	,448	,427	,485	,479
	V7	-,263	-,069	-,159	-,155	-,199	-,207	1,000	-,144	-,105	-,142	-,105	-,084	-,065	,243	-,253	-,282	-,241	-,185	-,200	-,262	-,262
	V8	,420	,543	,514	,458	,513	,433	-,144	1,000	,598	,568	,617	,522	,540	-,249	,389	,375	,415	,368	,353	,406	,405
	V9	,505	,459	,538	,490	,627	,466	-,105	,598	1,000	,722	,618	,473	,537	-,189	,524	,461	,502	,522	,505	,500	,532
	V10	,454	,480	,550	,481	,607	,438	-,142	,568	,722	1,000	,622	,464	,517	-,229	,494	,439	,484	,490	,485	,477	,523
	V11	,414	,487	,489	,463	,548	,441	-,105	,617	,618	,622	1,000	,518	,597	-,249	,430	,393	,396	,412	,397	,424	,430
	V12	,287	,369	,349	,334	,375	,322	-,084	,522	,473	,464	,518	1,000	,548	-,228	,281	,259	,288	,279	,254	,299	,300
	V13	,257	,437	,368	,330	,414	,318	-,065	,540	,537	,517	,597	,548	1,000	-,328	,281	,230	,268	,261	,242	,276	,283
	V14	-,136	-,230	-,158	-,109	-,147	-,122	,243	-,249	-,189	-,229	-,249	-,228	-,328	1,000	-,096	-,144	-,133	-,128	-,120	-,137	-,116
	V15	,674	,268	,496	,503	,622	,446	-,253	,389	,524	,494	,430	,281	,281	-,096	1,000	,741	,673	,664	,682	,699	,722
	V16	,767	,274	,470	,535	,578	,476	-,282	,375	,461	,439	,393	,259	,230	-,144	,741	1,000	,760	,723	,743	,764	,779
	V17	,711	,326	,567	,513	,601	,472	-,241	,415	,502	,484	,396	,288	,268	-,133	,673	,760	1,000	,780	,765	,733	,745
	V18	,685	,302	,506	,497	,566	,448	-,185	,368	,522	,490	,412	,279	,261	-,128	,664	,723	,780	1,000	,822	,736	,752
	V19	,698	,303	,521	,518	,570	,427	-,200	,353	,505	,485	,397	,254	,242	-,120	,682	,743	,765	,822	1,000	,747	,800
	V20	,748	,296	,496	,521	,611	,485	-,262	,406	,500	,477	,424	,299	,276	-,137	,699	,764	,733	,736	,747	1,000	,815
	O21	,731	,306	,544	,534	,629	,479	-,262	,405	,532	,523	,430	,300	,283	-,116	,722	,779	,745	,752	,800	,815	1,000

U tablici 6 su prikazani komunaliteti tj.proporcija zajedničke varijance u svakoj varijabli tj. onaj dio varijance koji varijabla dijeli s drugim varijablama (*common variance*, suprotno je unikna 1-h^2). Varijabla koja nema *unique* (jedinstvenu) varijancu imat će vrijednost komunaliteta 1, dok varijabla koja ne dijeli svoju varijancu niti s jednom varijablom imat će vrijednost komunaliteta 0. Vrijednosti komunaliteta prije ekstrakcije preko 0.4 smatraju se zadoljavajućim.

Tablica 6. Komunaliteti

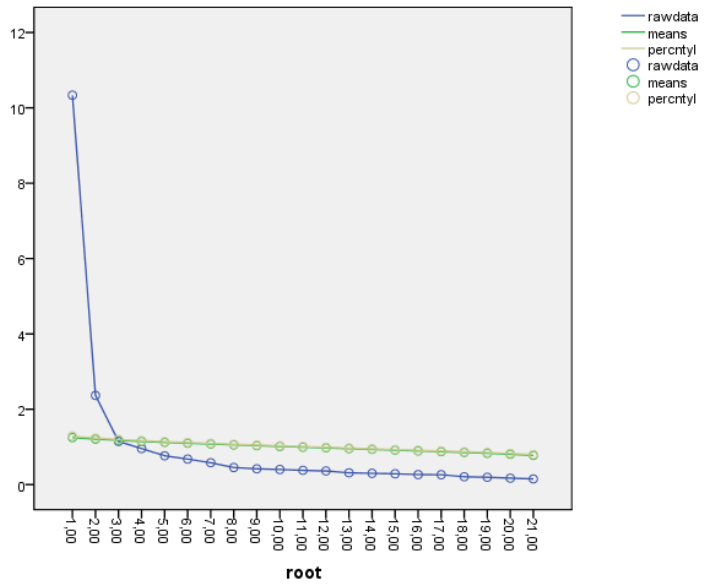
Tablica x – Communalities		
	Initial	Extraction
ODNOV1	1,000	,737
ODNOV2	1,000	,479
ODNOV3	1,000	,555
ODNOV4	1,000	,558
ODNOV5	1,000	,673
ODNOV6	1,000	,452
ODNOV7	1,000	,622
ODNOV8	1,000	,646
ODNOV9	1,000	,672
ODNOV10	1,000	,646
ODNOV11	1,000	,665
ODNOV12	1,000	,505
ODNOV13	1,000	,636
ODNOV14	1,000	,673
ODNOV15	1,000	,686
ODNOV16	1,000	,793
ODNOV17	1,000	,757
ODNOV18	1,000	,743
ODNOV19	1,000	,772
ODNOV20	1,000	,774
ODNOV21	1,000	,805
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Kao kriterij za zaustavljanje ekstrakcije glavnih komponenata (tablica 6) korišten je Gutman Kaiser kriterij (eigenvalue/svojstvena vrijednost >1). No, budući da je hiperfaktorizacija jedna od problema PCA dodatno je proveden Cattelov scree test (slika 7) i robusna Monte Carlo simulacija (slika 8)



Slika 7. Cattell scree Plot

Kao što je vidljivo na slici scree Plot (slika 7) krivulja ukazuje na izlučivanje tri glavne komponente te usporedo i na robusnoj Monte Carlo simulaciji (slika 8).



Slika 8. Monte Carlo simulacija

Robusna Monte Carlo simulacija napravljena je u syntaxu (1000 paralelnih skupova podataka; permutacije „sirovih“ podataka“).

Dakle, dobivene su 3 glavne komponente (tablica 7) koje ukupno objašnjavaju 65.95% varijance.

Tablica 7. Analiza glavnih komponenti

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	10,336	49,217	49,217	10,336	49,217	49,217	9,401
2	2,367	11,273	60,490	2,367	11,273	60,490	7,580
3	1,147	5,460	65,950	1,147	5,460	**65,950**	1,332
4	,957	4,555	70,505				
5	,766	3,647	74,152				
6	,678	3,227	77,379				
7	,581	2,765	80,144				
8	,454	2,164	82,308				
9	,419	1,995	84,303				
10	,402	1,912	86,216				
11	,378	1,799	88,014				
12	,362	1,723	89,737				
13	,313	1,489	91,226				
14	,300	1,430	92,656				
15	,287	1,367	94,023				
16	,266	1,268	95,292				
17	,263	1,253	96,545				
18	,209	,994	97,539				
19	,195	,930	98,469				
20	,171	,814	99,282				
21	,151	,718	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Kako bismo dobili čistu Thurstonovu strukturu provedena je kosokutna rotacija Promax (kappa 4), tablica 8. Kosokutne rotacije su metodološki opravdanije za korištenje u društvenim znanostima jer pružaju realističniji prikaz kako su faktori međusobno povezani (Opić, 2012).

Ako su faktori nepovezani ili vrlo slabo povezani, kosokutna rotacija će kreirati solucije koje su virtualno iste kao kod pravokutne rotacije. Mejovšek (2008, str. 246) ukazuje na prednost kosokutnih rotacija jer se može potpunije zadovoljiti Thurstonov kriterij jednostavne strukture i to zbog veće fleksibilnosti u određivanju pojedinog faktora.

Tablica 8. Kosokutna rotacija Promax

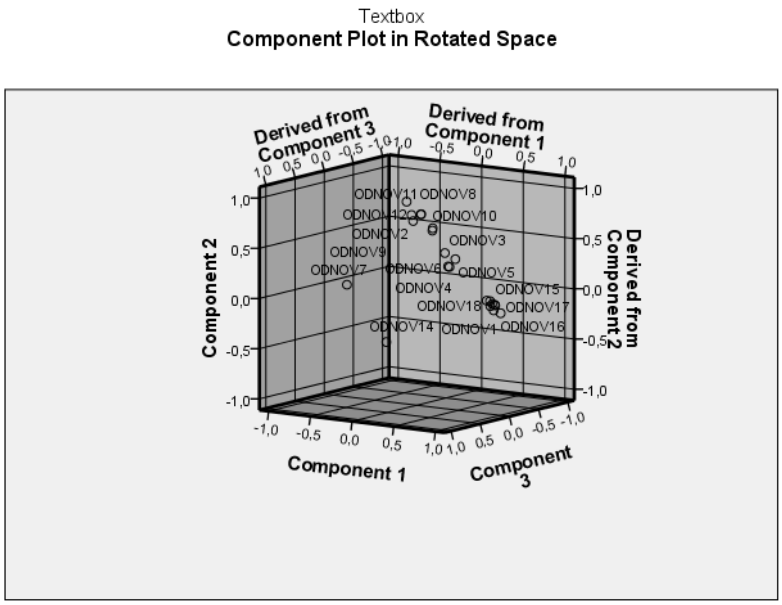
Pattern Matrix[a]			
	Component		
	1	2	3
ODNOV1	,851		
ODNOV2		,718	
ODNOV3		,456	
ODNOV4	,501		
ODNOV5	,522	,409	
ODNOV6	,435		
ODNOV7			,727
ODNOV8		,787	
ODNOV9		,664	
ODNOV10		,675	
ODNOV11		,790	
ODNOV12		,760	
ODNOV13		,876	
ODNOV14			,742
ODNOV15	,820		
ODNOV16	,937		
ODNOV17	,877		
ODNOV18	,881		
ODNOV19	,919		
ODNOV20	,892		
ODNOV21	,907		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Kao što je vidljivo iz tablice 8 utvrđene su tri komponente. Prvu komponentu čine varijable koje se odnose na međusobnu podršku u radu (v1, v4, v5, v6, v15, v16, v17, v18, v19, v20, v21). Drugu komponentu čine varijable koje se odnose na suradnju unutar ustanove (v3, v3, v5, v8, v9, v10, v11, v12, v13). Treću komponentu čine dvije varijable koje označavaju autonomiju (v7, v14).

Komponente u rotiranom dimnezionalnom prostoru prikazane su na slici 9.



Slika 9. Komponente u rotiranom dimenzionalnom prostoru

No, varijable koje čine trofaktorsku struktura upitnika (faktorske solucije) semantički ne odgovaraju odnosno glavne komponente nisu interpretabilne te će se za daljnje testiranje hipoteza koristiti 3 kompozitne subskale:

Podrška (v1,v3,v4,v8,v11,v16,v17,v18,v20)
Autonomija (v5,v7,v9)
Suradnja (v2,v6,v10,v12,v13,v14,v15,v19,v21)

8.4.Varijable istraživanja

Sukladno cilju istraživanja definirane su nezavisne i zavisne varijable.

*8.4.1. Nezavisne varijable za ravnatelj**e***

Nezavisne varijable **za ravnatelje** su se ispitale u prvom dijelu upitnika i odnosile su se na sljedeća obilježja; *radni staž, mandat, dob, stupanj stručne spreme, veličinu predškolske ustanove, broj djece u predškolskoj ustanovi, geografski položaj predškolske ustanove, tip predškolske ustanove i učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja.* U nastavku će biti prikazane distribucije rezultata nezavisnih varijabli.

Tablica 9. Frekvencije odgovora- radni staž

Ravnatelji-radni staž					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	do 10 godina	3	5,3	5,4	5,4
	11-20	13	22,8	23,2	28,6
	21-30	15	26,3	26,8	55,4
	31 i više	25	43,9	44,6	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		57	100,0		

Iz tablice 9 je vidljivo da je najveći broj ravnatelja s 31 godinom radnog staža i više 43,9% (N=25) , od 21 do 30 godina radnog staža ima 26,3% (N=15), od 11 do 20 godina radnog staža ima 22,8% (N=13), a do 10 godina radnog staža ima 5,3% (N=3) ravnatelja.

Tablica 10. Frekvencije odgovora-mandat

Mandat					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	prvi mandat	21	36,8	38,2	38,2
	drugi mandat	11	19,3	20,0	58,2
	treći mandat	9	15,8	16,4	74,5
	četvrti mandat	14	24,6	25,5	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	System	2	3,5		
Total		57	100,0		

Iz tablice 10 je vidljivo da je 36,8% ravnatelja (N=21) u prvom mandatu, 24,6% (N=14) u četvrtom mandatu, 19,3% (N=11) u drugom mandatu, a 15,8% (N=9) u trećem mandatu.

Tablica 11. Frekvencije odgovora- dob

Dob ravnatelja					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-45	19	33,3	33,9	33,9
	46-55	18	31,6	32,1	66,1
	više od 55	19	33,3	33,9	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		57	100,0		

Iz tablice 11 je vidljivo da je isti broj ravnatelja u dobi od 31 do 45 godina 33,3% (N=19) i u dobi više od 55 godina 33,3% (N=19), dok je u dobi od 46 do 55 godina njih 31,6% (N=18). Kategoriju do 20 godina i od 21 do 30 godina nije zaokružio niti jedan ravnatelj, a razlog tome je vjerojatno jer se za ravnatelja može kandidirati osoba koja ima minimalno pet godina radnog iskustva (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97, NN 94/13) stoga smo te kategorije izuzeli iz prikaza.

Tablica 12. Frekvencije odgovora- stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme ravnatelja					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	VŠS	27	47,4	48,2	48,2
	VSS	29	50,9	51,8	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		57	100,0		

Iz tablice 12 je vidljivo da 50,9% ravnatelja (N=29) ima visoku stručnu spremu, a njih 47,4% (N=27) višu stručnu spremu.

Tablica 13. Frekvencije odgovora- veličina predškolske ustanove

Veličina predškolske ustanove					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	do 14 odgojnih skupina	25	43,9	43,9	43,9
	od 15-24	15	26,3	26,3	70,2
	od 25-30	11	19,3	19,3	89,5
	više od 30	6	10,5	10,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Iz tablice 13 je vidljiva distribucija rezultata za veličinu predškolske ustanove, najviše ravnatelja 43,9% (N=25) radi u ustanovi do 14 odgojnih skupina, njih 26,3% (N=15) u ustanovi od 15 do 25 odgoje skupine, 19,3% (N=11) u ustanovi od 25 do 30 odgojnih skupina, a 10,5% (N=6) u ustanovi s više od 30 odgojnih skupina.

Tablica 14. Frekvencije odgovora- broj djece u predškolskoj ustanovi

Broj djece u predškolskoj ustanovi					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	do 60	5	8,8	8,8	8,8
	61-120	6	10,5	10,5	19,3
	121-200	14	24,6	24,6	43,9
	201-350	9	15,8	15,8	59,6
	351-450	5	8,8	8,8	68,4
	451-600	6	10,5	10,5	78,9
	više od 600	12	21,1	21,1	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Iz tablice 14 je vidljivo da najviše ravnatelja 24,6% (N=14) radi u predškolskoj ustanovi sa 121 do 200 djece, 21,1% (N=12) radi u ustanovi s više od 600 djece, 15,8% (N=9) u ustanovi s 201 do 350 djece, isti broj ravnatelja 10,5% (N=6) radi u ustanovi sa 61 do 120 djece i 451 do 600 djece (N=6), a najmanji broj ravnatelja 8,8% radi u ustanovi s 351 do 450 djece (N=5) i u ustanovi do 60 djece (N=5).

Tablica 15. Frekvencija odgovora- geografski položaj predškolske ustanove

Geografski položaj predškolske ustanove					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Grad	44	77,2	77,2	77,2
	Općina	12	21,1	21,1	98,2
	Selo	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Iz tablice 15 je vidljiva distribucija rezultata geografskog položaja predškolske ustanove čiji su ravnatelji sudjelovali u istraživanju. Njih 77,2% (N=44) je označilo da se predškolska ustanova nalazi na području grada, 21,1% (N=12) na području općine, a tek 1 ravnatelj je iz predškolske ustanove s područja sela.

Tablica 16. Frekvencija odgovora- tip predškolske ustanove

Tip predškolske ustanove					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Gradska	50	87,7	87,7	87,7
	Privatna	7	12,3	12,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

U tablici 16 je prikazana distribucija rezultata tipa predškolske ustanove te je 87,7% (N=50) ravnatelja iz gradskih, a 12,3% (N=7) iz privatnih predškolskih ustanova.

Tablica 17. Frekvencije odgovora- učestalost stručnog usavršavanja

Učestalost stručnog usavršavanja					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-3 puta godišnje	31	54,4	55,4	55,4
	4 puta i više godišnje	25	43,9	44,6	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		57	100,0		

Tablica 17 donosi pregled distribucije rezultata učestalosti stručnog usavršavanja pri čemu je vidljivo da se 54,4% (N=31) ravnatelja uključuje 2 do 3 puta godišnje u neki oblik stručnog usavršavanja, dok se 43,9% (N=25) ravnatelja četiri puta i više u godini uključuje u neki oblik stručnog usavršavanja. Kategorije *Ne uključujem se* i *Uključujem se 1 puta godišnje* nije izabrao niti jedan ravnatelj, što upućuje da su osviješteni po pitanju značaja stručnog usavršavanja, stoga su te kategorije izuzete iz prikaza.

8.4.2. Nezavisne varijable za odgajatelje i stručne suradnike

Nezavisne varijable za **odgajatelje i stručne suradnike** su također ispitale u prvom dijelu upitnika, a odnosile su se na sljedeća obilježja; *zanimanje, radni staž, dob, stupanj stručne spreme i učestalost uključivanja u stručna usavršavanja.* U nastavku će biti prikazana distribucija rezultata nezavisnih varijabli odgajatelja i stručnih suradnika.

Tablica 18. Frekvencije odgovora- zanimanje

Zanimanje					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	odgajatelj	1146	92,1	92,3	92,3
	stručni suradnik	96	7,7	7,7	100,0
	Total	1242	99,8	100,0	
Missing	System	2	,2		
Total		1244	100,0		

Iz tablice 18 je vidljivo da je od ukupnog broja ispitanika (N=1244) u istraživanju sudjelovalo 1146 odgajatelja i 96 stručnih suradnika.

Tablica 19. Frekvencije odgovora- radni staž

Radni staž - odgajatelji i stručni suradnici					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	do 10 godina	440	35,4	35,5	35,5
	11-20	376	30,2	30,3	65,8
	21-30	195	15,7	15,7	81,5
	31 i više	229	18,4	18,5	99,9
	5,0	1	,1	,1	100,0
	Total	1241	99,8	100,0	
Missing	System	3	,2		
Total		1244	100,0		

U tablici 19 je vidljivo da najveći broj ispitanika (35,4%, N=440) ima do 10 godina radnog staža, njih 30,2% (N=376) ima od 11 do 20 godina staža, 18,4% (N=229) ispitanika ima 31 godinu staža i više, a 15,7% (N=195) ispitanika ima od 21 do 30 godina radnog staža.

Tablica 20. Frekvencije odgovora- dob

Dob – odgajatelji i stručni suradnici					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21-30	206	16,6	16,7	16,7
	31-45	611	49,1	49,4	66,0
	46-55	217	17,4	17,5	83,6
	više od 55	203	16,3	16,4	100,0
	Total	1237	99,4	100,0	
Missing	System	7	,6		
Total		1244	100,0		

Iz tablice 20 je vidljivo da je najveći broj ispitanika (49,1%, N=611) u životnoj dobi od 31 do 40 godina, 17,4% (N=217) ispitanika je u dobi od 46 do 55 godina, 16,6% (N=206) ih je u dobi od 21 do 30 godina, a 16,3 (N=203) ih je u dobi višoj od 55 godina.

Tablica 21. Frekvencije odgovora- stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme- odgajatelji i stručni suradnici					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SSS	54	4,3	4,3	4,3
	VŠS	945	76,0	76,0	80,3
	VSS	245	19,7	19,7	100,0
	Total	1244	100,0	100,0	

U tablici 21 je vidljivo da su ispitanici zastupljeni u sve tri kategorije. Najveći broj ispitanika 76% (N=945) ima višu stručnu spremu, njih 19,7% (N=245) ima visoku stručnu spremu, a 4,3% (N=54) ima srednju stručnu spremu.

Tablica 22. Frekvencije odgovora- učestalost stručnog usavršavanja

Učestalost stručnog usavršavanja-odgajatelji i stručni suradnici					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne uključujem se	21	1,7	1,8	1,8
	jedanput godišnje	339	27,3	29,3	31,1
	2-3 puta godišnje	507	40,8	43,8	74,9
	4 puta i više godišnje	291	23,4	25,1	100,0
	Total	1158	93,1	100,0	
Missing	System	86	6,9		
	Total	1244	100,0		

Kategorija stručnog usavršavanja se odnosila na učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja na godišnjoj razini. Iz tablice 22 se vidi da se najveći broj ispitanika 40,8% (N=507) stručno usavršava dva do tri puta godišnje, njih 27,3% (N=339) se uključuje jednom godišnje, 23,4% (N=291) se uključuje četiti i više puta u godini, a 1,7% (N=21) se upoće ne uključuje u stručna usavršavanja.

8.4.3. Zavisne varijable za ravnatelje

Definirane su sljedeće *zavisne varijable* pri utvrđivanju cilja istraživanja za ravnatelje; *profesionalne kompetencije, ponašanje, odnosi i kvaliteta rada predškolske ustanove.*

8.4.3.1.Upitnik za samoprocjenu profesionalnih kompetencija

Upitnik se sastoji od 30 varijabli raspoređenih na 5 kompozitnih varijabli kojima se mjeri profesionalna kompetentnost ravnatelja. *Osobna* kompetencija odnosi se na komunikaciju, odlučnost, povjerenje, iskrenost, odgovornost i samopouzdanje ravnatelja. *Razvojna* kompetencija se odnosi na artikulaciju vizije i jasnoću ciljeva ustanove, sklonost projektima, uvođenju inovativnosti, stručnost u administrativnom i upravnom poslovanju ustanove te vrednovanju. *Stručna* kompetencija se odnosi na planiranje, programiranje i poznavanje odgojno-obrazovnog rada, praćenje obrazovnih trebdova, razumijevanje razvoja djece, vrednovanje pedagoškog rada ustanove te ostvarivanje suradnje. *Akcijska* kompetencija se odnosi na osiguravanje kvalitetnih uvijete za rad, podršku i pomoć djelatnicima, rješavanje problema i stvaranje ozračja kulture dijaloga. *Međuljudska ili socijalna* kompetencija se odnosi na znanje o međuljudskim odnosima, umijeće rješavanja sukoba, poticanje kreativnosti

i motivacije djelatnika te posjedovanje komunikacijskih vještina. Ispitanici su na Likertovoj peterostupanjskoj skali izražavali svoj stupanj slaganja s navedenim varijablama u rasponu od 1-Uopće se ne slažem do 5- U potpunosti se slažem. Vrijednosti deskriptivne statistike kompozitnih varijabli prikazane su u tablici 23.

Tablica 23. Vrijednosti deskriptivne statistike kompozitnih varijabli Upitnika za samoprocjenu profesionalnih kompetencija

Descriptive Statistics

				Bootstrap[a]			
						95% Confidence Interval	
		Statistic	Std. Error	Bias	Std. Error	Lower	Upper
OSOBNA KOMPETENCIJA	N	51		0	0	51	51
	Mean	4,6013	,04177	-,0010	,0419	4,5164	4,6863
	Std. Deviation	,29829		-,00336	,02913	,23919	,35062
	Skewness	-,597	,333	,051	,270	-1,079	,031
	Kurtosis	-,022	,656	-,111	,582	-1,165	1,101
RAZVOJNA KOMPETENCIJA	N	51		0	0	51	51
	Mean	4,4641	,06056	-,0006	,0601	4,3400	4,5784
	Std. Deviation	,43245		-,00599	,04612	,33804	,51741
	Skewness	-,875	,333	,061	,289	-1,410	-,280
	Kurtosis	,457	,656	-,168	,894	-1,012	2,416
STRUČNA KOMPETENCIJA	N	51		0	0	51	51
	Mean	4,7092	,04802	-,0007	,0481	4,6046	4,7974
	Std. Deviation	,34293		-,00665	,04839	,23765	,42435
	Skewness	-1,619	,333	,041	,344	-2,365	-,973
	Kurtosis	2,195	,656	,034	1,673	-,136	6,449
AKCIJSKA KOMPETENCIJA	N	51		0	0	51	51
	Mean	4,7222	,05063	,0006	,0489	4,6210	4,8137
	Std. Deviation	,36158		-,00697	,04432	,26525	,44837
	Skewness	-1,379	,333	,062	,361	-2,105	-,649
	Kurtosis	1,479	,656	-,243	1,488	-,894	4,889
MEĐULJUDSKA KOMPETENCIJA	N	51		0	0	51	51
	Mean	4,5882	,05490	,0009	,0547	4,4771	4,6928
	Std. Deviation	,39208		-,00760	,05438	,28648	,49174
	Skewness	-1,190	,333	,162	,438	-1,846	-,250
	Kurtosis	2,099	,656	-,711	1,755	-1,007	5,375
Valid N (listwise)	N	51		0	0	51	51

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Pouzdanost upitnika je mjerena metodom unutarnje konzistentnosti (alpha model) i iznosi α=,927 što znači da je upitnik pouzdan. Iz tablice je vidljivo da su vrijednosti aritmetičkih sredina na svim kompozitnim varijablama visoke, no najviša vrijednost vidljiva je na kompozitnoj varijabli *Akcijska* kompetencija (AS=4.72; SD=0.36), zatim *Stručna* kompetencija (AS=4.70; SD=0.34), *Osobna* kompetencija (AS=4.60; SD=0.29), *Međuljudska* ili socijalna kompetencija (AS=4.58; SD=0.39) i *Razvojna* kompetencija (AS=4.46; SD=0.43). S obzirom na specifičnost distribucije (skewness) vidljiva je povećana, ali prihvatljiva asimetrija (dok varijabla stručna kompetencija ima izraženu asimetriju), što ukazuje na preferenciju ispitanika prema pozitivnim vrijednostima S obzirom na varijabilitet pozitivne vrijednosti kurtosisa ukazuju na leptokurtičnost (izduženost) distribucije, što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine jedino je na varijabli osobne kompetencije vidljiva blaga platikurtična sampling distribucija. Ovakvi rezultati ukazuju na idealnu sliku ravnatelja stoga će se interpretaciji pristupiti pažljivo imajući u vidu subjektivnost prilikom samoprocjene vlastite kompetentnosti. Na kompozitnoj varijabli ***Akcijska kompetencija*** koja obuhvaća sljedeće varijable (*v19-Kontinuirano stvaram kvalitetne uvijete za rad, v20- Pružam pomoć i podršku zaposlenima, v21- Aktivno sudjelujem u rješavanju problema., v22- Potičem druge vlastitim primjerom, v23- Ističem individualna i skupna postignuća i v24- Stvaram ozračje kulture dijaloga*) ravnatelji su dali najviše procijene što ukazuje da kontinuirano ostvaruju sve uvjete za kvalitetan rad predškolske ustanove te njihovu otvorenost za suradnjom, zajedničkim rješavanjem problemskih situacija i pružanje podrške djelatnicima. Visoke vrijednosti na kompozitnoj varijabli ***Stručna kompetencija*** koja uključuje sljedeće varijable *v13- Kreiram plan i program rada ustanove, v14- Poznajem odgojno-obrazovni proces, v15- Kontinuirano provodim savjetodavni rad s odgojiteljima, v16- Razumijem razvoj djece, v17- Potenciram suradnju s roditeljima, v18- Evaluiram proces i rezultate pedagoškog rada vrtića* ukazuju da ravnatelji dobro poznaju pedagoški rad predškolske ustanove, načela kvalitetnog odgojno-obrazovnog prosesa na temelju kojih planiraju i provode svoje aktivnosti. ***Osobna kompetencija*** se odnosi na sljedeće varijable *v1- Kao ravnatelj/ica sam marljiv/a, v2- Smatram da sam odgovorna/an u svom poslu, v3- Za sebe mogu reći da sam iskren/a, v4- Za sebe mogu reći sa sam odlučan/na, v5- Imam povjerenja u svoje suradnike i v 6- Osjećam se samopouzdano*, a visoke vrijednosti bi ukazivale da ravnatelji posjeduju osobine ključne za razvoj kvalitetnih suradničkih odnosa. Kompozitna varijabla ***Socijalna ili međuljudska kompetencija*** odnosi se na sljedeće varijable *v25- Imam znanja o međuljudskim odnosima, v26- Razumijem svrhu i način demokratskog vođenja, v27- Posjedujem umijeće rješavanja sukoba, v28- Potičem kreativnost kod*

djelatnika, v29- Motiviram svoje djelatnike i v30- Posjedujem izražajne komunikacijske vještine, a prema visokim procjenama ispitani ravnatelji posjeduju umijeće motiviranja djelatnika, poznaju zakonitosti kvalitetnih međuljudskih odnosa i rješavanja sukoba. Iako vrlo visoke procjene na zadnjem mjestu je ***Razvojna kompetencija*** koju označavaju sljedeće varijable *v7- Mogu stvoriti viziju vrtića, v8- Projektima razvijam vrtić, v9- Vodim vrtić prema unaprijed određenim ciljevima, v10- Uvodim inovacije u vrtićku svakodnevicu, v11- Evaluiram rad predškolske ustanove i v12- Stručan/na sam u administrativnom i upravnom poslovanju* što ukazuje na razvojnu karakteristiku kod ispitanih ravnatelja kada je riječ o inovativnosti, kreiranju vizije i njihovo pozitivno usmjeravanje i vođenje predškolskih ustanova. Prema vrijednostima, iako su i dalje više procjene na tim varijablama u odnosu na prethodne, ispitani ravnatelji su iskazali nižu razinu kompetentnosti.

8.4.3.2.*Upitnik za procjenu odnosa u predškolskim ustanovama*

Upitnik se sastoji od 21 varijable koje mjere međusobne odnose djelatnika,a s obzirom na sadržaj konstruirane su 3 kompozitne varijable *Podrška* koja se odnosi na međusobnu pomoć i podršku u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu, *Suradnja* uključuje uvažavajuće, recipročne odnose, zajedničko promišljanje i planiranje prakse, rješavanje problema i timski rad, dok *Autonomija* obuhvaća donošenje odluka na demokratski način, autonomiju u svakodnevnom radu te zajedničko ostvarivanje obrazovnih ciljeva. Ispitanici su na Likertovoj peterostupanjskoj skali odredili stupanj u kojemu se navedene tvrdnje odnose na njihovu odgojno-obrazovnu praksu u rasponu od 1 – Uopće se ne odnosi do 5 – U potpunosti se odnosi. Vrijednosti deskriptivne statistike prikazana je u tablici 24.

Tablica 24. Vrijednosti desriptivne statistike kompozitnih varijabli Upitnika za procjenu odnosa unutar ustanove- ravnatelji

Descriptive Statistics

				Bootstrap[a]			
						95% Confidence Interval	
		Statistic	Std. Error	Bias	Std. Error	Lower	Upper
komp.var. RAV odnos – PODRŠKA	N	54		0	0	54	54
	Mean	4,6029	,03892	,0021	,0383	4,5247	4,6728
	Std. Deviation	,28602		-,00709	,04153	,20053	,36351
	Skewness	-1,314	,325	,204	,493	-1,829	,031

	Kurtosis	2,802	,639	-,818	1,749	-1,277	5,160
komp.var.RAV odnos – AUTONOMIJA	N	54		0	0	54	54
	Mean	4,4383	,06220	,0001	,0608	4,3148	4,5494
	Std. Deviation	,45706		-,00708	,04595	,36529	,54535
	Skewness	-,690	,325	,079	,328	-1,239	-,015
	Kurtosis	,358	,639	-,268	,947	-1,229	2,092
komp.var. RAV odnos- SURADNJA	N	54		0	0	54	54
	Mean	4,0967	,05271	,0024	,0524	3,9979	4,2016
	Std. Deviation	,38734		-,00607	,03979	,30514	,45869
	Skewness	-,728	,325	,034	,267	-1,230	-,185
	Kurtosis	,337	,639	-,069	,716	-,792	1,880
Valid N (listwise)	N	54		0	0	54	54

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Pouzdanost upitnika je mjerena metodom unutarnje konzistentnosti (alpha model) i iznosi α=,812 što znači da je upitnik pouzdan. Iz tablice je vidljivo da su vrijednosti aritmetičkih sredina na kompozitnim varijablama visoke. Najviša vrijednost vidljiva je na kompozitnoj varijabli *Podrška* (AS=4.60; SD=0.28), zatim *Autonomija* (AS=4.43; SD=0.45) te *Suradnja* (AS=4.09; SD=0.33). S obzirom na specifičnost distribucije (skewness) vidljiva je blago lijeva asimetričnost (osim kod varijable podrška koja ima povećanu, ali prihvatljivu asimetriju), što ukazuje na preferenciju ispitanika prema pozitivnim vrijednostima. S obzirom na varijabilitet pozitivne vrijednosti kurtosisa ukazuju na blagu leptokurtičnost (izduženost) distribucije, što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine. Kompozitna varijabla ***Podrška*** koja uključuje sljedeće varijable *v1- Odgajatelji mogu u svakome trenutku računati na moju podršku i pomoć, v3- Ohrabrujem odgajatelje koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe, v4- Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika, v8- U našem se kolektivu međusobno podržavamo i cijenimo, v11- Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegova, v16- U svakom trenutku mi se djelatnici mogu obratiti za pomoć, v17- Potičem profesionalni razvoj svih djelatnika, v18- Pratim i podržavam sve aktivnosti u vrtiću i v20- Senzibiliziran/a sam za potrebe svih djelatnika,* a koje prema visokim samoprocjenema ispitanih ravnatelja označava njihov demokratski pristup u odnosima s djelatnicima, poštovanje i prihvaćanje mišljenja djelatnika, podržavanje profesionalnog razvoja, a time i aktivnosti koje vode razvoju kvalitete predškolske ustanove. Na kompozitnoj varijabli ***Autonomija*** *(v5- Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata, v7- Dopuštam djelatnicima autonomiju u radu i v9- Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi*

odgajatelji u kolektivu osjećaju kao svoju) ravnatelji su dali nešto niže procjene što im u području donošenja odluka, autonomije u radu i kreiranja jasnije zajedničke vizije daje prostor za veći angažman i jače povezivanje s djelatnicima. Kompozitna varijabla ***Suradnja*** obuhvaća sljedeće varijable *v2- Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme ...), v6- Stručni se suradnici prema djelatnicima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, v10- Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i ostvarimo zajedno, v12- U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi", v13- Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti, v14- U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima, v15- Probleme rješavam zajedno s djelatnicima, v19. Aktivni sam sudionik naše ustanove i v21- U vrtiću se osjećam kao dio tima,* na skali su ravnatelji dali najniže procjene u odnosu na prethodne kompozite te se se može reći da iako relativno visoko ravnatelji procjenjuju odnose unutar svojih predškolskih ustanova, a u usporedbi s procjenama odgajatelja i stručnih suradnika, koji su odnose procjenili znatno (op.a. rezultati prikazani u nastavku rada) niže od ravnatelja zaista postoji subjektivnost u samoprocjenama i/ili područje na kojemu je potrebno uložiti veći angažman kako bi se u ustanovama razvila kultura dijaloga na onoj razini koja karakterizira visokokvalitetne predškolske ustanove. Vujičić, Čamber Tombolaš (2016) smatraju da se kulturi otvorenoga dijaloga treba posebno posvetiti jer je konstruktivna rasprava o odgojno-obrazovnoj praksi temelj za zajedničko učenje, mijenjanje osobnih uvjeranja i stavova, a samim time i modificiranje postojećih teorija o odgoju i obrazovanju. Autorice (isto, 2016) smatraju da se suradnja u kojoj ne postoje različita mišljenja i rasprave ne može smatrati prirodnom. Rasprave utemeljene snagom stručnih argumenata vode konkretnom rješavanju problema, a samim time i razvoju kvalitetnih, uvažavajućih odnosa unutar predškolskih ustanova.

8.4.3.3.Upitnik za samovrednovanje kvalitete rada ustanove

Upitnik za samovrednovanje ispituje zadovoljstvo djelatnika o različitim područjima kvalitete rada ustanove. Originalna verzija (Antulić Majcen, Pribela Hodap, 2017) sadrži 85 varijabli, no za potrebe ovog istraživanja je prilagođen i sastoji se od 48 varijabli kojima se ispituju elementi 9 područja kvalitete rada ustanove koje smo testirali kao kompozitne varijable. Kompozitna varijabla *Strategija ustanove* odnosi se na vrijednosti, viziju i misiju ustanove, *Organizacijsko vođenje ustanove* odnosi se na otvorenost za suradnju, timski rad,

prijedloge i ideje, *Kultura ustanove* označava međusobnu suradnju, kreiranje ozračja, uloge i odnose djelatnika, *Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada* obuhvaćaju opremljenost ustanove i fleksibilnost, *Zdravstveno higijenski uvjeti rada i sigurnosti* odnose se na higijenu i sigurnost ustanove, *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces* obuhvaća fleksibilnost, otvorenost, planiranje, vrijednosti, *Ljudski resursi* se odnose na obveze i odgovornosti djelatnika, *Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom* se odnosi na ostvarivanje suradnje i spremnost na interakcije, *Proces praćenja i vrednovanja* obuhvaća refleksivne procese, evaluaciju i kulturu dijaloga. Ispitanici su na peterostupanjskoj Likertovoj skali izražavali svoj stupanj slaganja s navedenim varijablama u rasponu od 1- Uopće se ne slažem do 5- U potpunosti se slažem. Vrijednosti deskriptivne statistike prikazane su u tablici 25.

Tablica 25. Vrijednosti deskriptivne statistike kompozitnih varijabli Upitnika za samovrednovanje kvalitete rada ustanove-ravnatelji

Descriptive Statistics

				Bootstrap[a]			
						95% Confidence Interval	
		Statistic	Std. Error	Bias	Std. Error	Lower	Upper
STRATEGIJA USTANOVE	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,20					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,5833	,06464	-,0013	,0622	4,4542	4,7000
	Std. Deviation	,44785		-,00710	,05067	,34271	,54238
	Skewness	-1,161	,343	,065	,320	-1,780	-,528
	Kurtosis	,716	,674	-,219	1,101	-1,086	3,240
ORGANIZACIJSKO VOĐENJE USTANOVE	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,60					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,7750	,04637	-,0003	,0440	4,6792	4,8500
	Std. Deviation	,32123		-,00572	,04741	,22726	,41242
	Skewness	-1,653	,343	,109	,436	-2,513	-,783
	Kurtosis	2,656	,674	-,589	2,129	-,906	7,258
KULTURA USTANOVE	N	48		0	0	48	48
	Minimum	2,86					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,4167	,07115	,0017	,0684	4,2739	4,5506
	Std. Deviation	,49297		-,00758	,05964	,37663	,60813
	Skewness	-,977	,343	,083	,346	-1,556	-,195
	Kurtosis	1,104	,674	-,254	1,126	-,827	3,273

PROSTORNO-MATERIJALNI I TEHNIČKI UVJETI RADA	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,25					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,4896	,06981	,0032	,0671	4,3594	4,6198
	Std. Deviation	,48366		-,00908	,04513	,38189	,56130
	Skewness	-,785	,343	,021	,243	-1,251	-,297
	Kurtosis	-,241	,674	,026	,635	-1,161	1,272
KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,14					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,5952	,06299	,0004	,0609	4,4643	4,7054
	Std. Deviation	,43644		-,01049	,06190	,29592	,53770
	Skewness	-1,510	,343	,071	,354	-2,204	-,802
	Kurtosis	2,021	,674	-,199	1,582	-,419	5,509
LJUDSKI RESURSI	N	48		0	0	48	48
	Minimum	4,00					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,7656	,03825	-,0003	,0379	4,6875	4,8333
	Std. Deviation	,26501		-,00430	,02610	,21237	,30938
	Skewness	-,912	,343	,043	,302	-1,498	-,301
	Kurtosis	,092	,674	-,095	,868	-1,235	2,103
SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,33					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,4896	,06206	-,0008	,0593	4,3715	4,6041
	Std. Deviation	,42997		-,00568	,04547	,33682	,51493
	Skewness	-,913	,343	,044	,253	-1,374	-,378
	Kurtosis	,294	,674	-,037	,750	-,920	2,069
PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,43					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,5863	,05598	,0006	,0536	4,4792	4,6875
	Std. Deviation	,38787		-,00598	,04104	,30532	,46683
	Skewness	-,907	,343	,045	,308	-1,483	-,307
	Kurtosis	,281	,674	-,131	,989	-1,248	2,422
ZDRAVSTEVNO-HIGIJENSKI UVJETI RADA	N	48		0	0	48	48
	Minimum	3,67					
	Maximum	5,00					
	Mean	4,6389	,05858	,0026	,0587	4,5208	4,7569
	Std. Deviation	,40583		-,00731	,03707	,32249	,47008
	Skewness	-,794	,343	,021	,266	-1,353	-,271
	Kurtosis	-,455	,674	-,002	,631	-1,341	1,067

Valid N (listwise)	N	48	0	0	48	48

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Pouzdanost upitnika je mjerena metodom unutarnje konzistentnosti (alpha model) i iznosi α=,951 što znači da je upitnik pouzdan. Iz tablice je vidljivo da su vrijednosti aritmetičkih sredina na svim kompozitnim varijablama izrazito visoke, no najviša vrijednost vidljiva je na kompozitnim varijablama *Organizacijsko vođenje* (AS=4.77; SD=0.31), i *Ljudski resursi* (AS=4.77; SD=0.26), zatim *Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost* (AS=4.63; SD=0.40), *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces* (AS=4.60; SD=0.43), *Strategija ustanove* (AS=4.59; SD=0.44), *Praćenje i vrednovanje* (AS=4.58; SD=0.38), *Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada* (AS=4.50; SD=0.48), *Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom* (AS=4.47; SD=0.43), *Kultura ustanove* (AS=4.42; SD=0.48) S obzirom na specifičnost distribucije (skewness) vidljiva je povećana, ali prihvatljiva asimetrija, što ukazuje na preferenciju ispitanika prema pozitivnim vrijednostima S obzirom na varijabilitet pozitivne vrijednosti kurtosisa ukazuju na blagu leptokurtičnost distribucije, što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine, osim na varijabli prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada gdje je vidljiva blaga platikurtična sampling distribucija. Kompozitne varijable unutar skale ispituju stavove o navedenim područjima, a prema rezultatima ispitanika prikazat će se od područja s najvišim procjenama ka nižim. Ovim upitnikom se dobiva trenutno stanje u ustanovi, odnosno detektiraju se jača i slabija područja na temelju samoprocjene ključnih dionika, no da bi se dobio detaljan uvid u svako područje kvalitete potrebno je provesti dublju analizu unutar svake predškolske ustanove. Za takvu analizu potrebno je koristiti različite izvore podataka, a koji bi dali jasniju sliku i uvid u stvarno stanje i rad ustanove. Antulić Majcen i Pribela Hodap (2017) kao izvore kojima se mogu prikupiti dodatne informacije o radu ustanove, navode statut predškolske ustanove, pravilnik o unutarnjem ustrojstvu i način rada ustanove, godišnji planovi i programi, godišnja izvješća o radu ustanove, pedagoška dokumentacija, zapisnici sjednica upravnog vijeća, odgajateljskog vijeća, radnih dogovora, stručnih aktiva, oglasne ploče, audio i video zapisi i dr. Za potrebe ovog rada bit će prikazani samo rezultati trenutnog stanja kvalitete rada predškolskih ustanova temeljeno na samoprocjenama ravnatelja, odgajatelja i stručnih suradnika. ***Organizacijsko vođenje*** uključuje varijable *v6- Potičemo timski rad u našem vrtiću, v7- Otvoren-a sam za sve prijedloge djelatnika, v8- Rado prihvaćam nove ideje, v9- Pridonosim ostvarenju zajedničkih ciljeva i v10- Jasno vidim smisao u poslu koji radim*, a prema mišljenju ispitanika dobilo najviše procjene, što bi značilo da da se unutar ustanova njeguje i potiče suradnička kultura,

timski rad te da su prisuti ravnopravni, recipročni odnosi temeljeni na autonomiji i odgovornosti svih sudionika ravnomjerno**.** Organizacijsko vođenje je kao područje ključno jer je preduvjet osiguranja kvalitete rada, povezano je s ostalim područjima i samim time pozitivno se reflektira na cjelokupan rad ustanove. ***Ljudski resursi*** obuhvaćaju sljedeće varijable *v32- Volim posao koji radim, v33- Imam kompetencije koje su mi potrebne za dobro obavljanje svog posla, v34- Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima i v35- Važno mi je kontinuirano poboljšavati svoj rad*), a ponajviše se odnose na brigu i ulaganju u kontinuirani profesionalni razvoj svih djelatnika. Tek osposobljena i kompetentna osoba u mogućnosti je doprinositi razvoju kvalitete predškolske ustanove. Visoke procjene ispitanih ravnatelja tek su pokazatelj osviještenosti uloge ovog područja u cjelokupnoj kvaliteti rada ustanove. ***Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost*** odnose se na varijable *v22- Prehranu planiramo u suradnji sa stručnjacima, v23- Vanjski prostori našeg vrtića su sigurni i v24- Naš vrtić je čist i uredan*, koje označavaju čistoću, urednost i sigurnost vanjskih i unutrašnjih prostora predškolske ustanove i planiranje prehrane. Kako su ispitani ravnatelji i ovo područje procijenili visoko može se reći da su, kao voditelji ustanove dobro informirani što je bilo i očekivano. ***Kurikulum i odgojno-obrazovni proces*** obuhvaća sljedeće varijable *v25- Način rada prilagođavamo različitim načinima učenja djece, v26- Planiranje prilagođavamo razvojnim potrebama djece, v27- Djeca koja nemaju potrebu spavati, slobodno odabiru kako će provesti to vrijeme, v28- Djeca slobodno odabiru sadržaje i aktivnosti, v29- Djeca se imaju mogućnost igrati s neoblikovanim materijalom, v30- Za vrijeme obroka djeca mogu odabrati koliko će pojesti i v31- Okruženje vrtića omogućuje raznovrsne interakcije između djece i odraslih*. Varijable na kojima su ispitani ravnatelji izražavali svoj stupanj slaganja s navedenim varijablama, a čije su procjene visoke, označavaju pristup u radu s djecom usklađen s njihovim mogućnostima, potrebama i interesima, poticanje djetetove samoprocjene vlastitog ponašanja, slobodan odabir aktivnosti, materijala i sadržaja te osiguravanje prostora i vremena za različite interakcije djece. ***Strategija ustanove*** se odnosi na viziju, misiju i vrijednosti unutar ustanove (*v1- Naš vrtić je mjesto koje potiče rast i razvoj svakog djeteta, v2- Naš vrtić je mjesto koje potiče razvoj svakog roditelja, v3- Naš vrtić je mjesto koje potiče razvoj svakog djelatnika, v4- Poštujemo različitosti u sposobnostima djece i v5- Poštujemo različitosti u načinima učenja djece*). Prema vrijednostima kompozitne varijable ispitanici vrlo visoko procjenjuju ovo područje što znači da se unutar ustanove potiče razvoj svih dionika, ustanove uvažavaju osobitosti svakog djeteta te se uvažavaju i prihvaćaju njegove različitosti i pristupi učenju sukladno potrebama i mogućnostima. No, za detaljniju i dublju analizu, kojom bi se procjenila kvaliteta rada

ustanove, bilo bi potrebno prikupiti i dodatne informacije putem dokumentacije ustanove. ***Proces praćenja i vrednovanja*** opisuju sljedeće varijable *v42.- Svjesna/svjestan sam dobrih i loših strana svoga rada, v43- Moj je rad prepoznat kao kvalitetan, v44- Dobro prihvaćam dobronamjerne primjedbe o radu, v45- Otvoreno razgovaramo o kvaliteti rada, v46- Svojim radom doprinosim kvaliteti rada naše ustanove, v47- Međusobno razmjenjujemo ideje i informacije kako vrtić učiniti boljim i v48- Mislim da svoj posao obavljam dobro*, a koje se odnose na mehanizme i procese praćenja odgojno-obrazovnog rada, konstruktivne rasprave i uvažavanje mišljenja svih sudionika. Sukladno višim procjenama ispitanih ravnatelja može se reći da su u njihovim ustanovama stvoreni preduvjeti za razvoj suradničkih odnosa temeljenih na zajedničkom djelovanju, s ciljem stvaranja refleksivne učeće zajednice. ***Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti*** *rada* čine sljedeće varijable (*v18- Naš vrtić je poticajan za djecu, v19- Naš vrtić je dobro opremljen, v20- Imamo dovoljno materijala za kvalitetan rad i v21- Radno vrijeme vrtića prilagođeno je potrebama obitelji*), a opisuju prilagođenost radnog vremena potrebama djece i roditelja, opremljenost predškolske ustanove, dostupnost materijala te otkriva je li ustanova poticajna ili nije za kvalitetan rad. Ovo područje smatra se najvidljivijim i kao takvo često je u fokusu djelatnika kada se želi unaprijediti kvaliteta rada vrtića, no ono što je ključno da se niti jedno područje ne može razvijati bez ovisnosti i intervencija u drugim područjima. Ukoliko se zaista želi razvijati kvaliteta u pozitivnom smjeru tada je potrebno planski, sustavno i kontinuirano osmisliti aktivnosti, primijeniti adekvatnu metodologiju te zajednički djelovati na ostvarivanju zajednički postavljenih ciljeva. ***Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom*** područje je koje opisuju sljedeće varijable *v36- Zadovoljna/an sam suradnjom s roditeljima, v37- Roditelji su upoznati s ciljevima, sadržajima i metodama rada našeg vrtića, v38- Roditeljima pružamo podršku u ostvarenju roditeljske uloge, v39- Naš vrtić je prepoznat i cijenjen u lokalnoj zajednici, v40- Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s drugim dječjim vrtićima, v41- Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s osnovnim školama*, koje ukazuju na zadovoljstvo ostvarenom suradnjom predškolske ustanove sa svim ključnim dionicima te prepoznatljivost, uključenost i „vidljivost“ ustanove u lokalnoj zajednici i šire. Nešto niže procjene ispitanih ravnatelja ukazuju na njihovu informiranost iako bi se u dubljoj analizi otvorio prostor za unaprjeđenje kvalitete. ***Kultura ustanove*** obuhvaća sljedeće varijable *v11- Ozračje našeg vrtića je ugodno i poticajno, v12- Osjećam da me djelatnici poštuju, v13- Rado razmjenjujemo svoja radna iskustva, v14- Zadovoljna/an sam suradnjom s članovima stručnog tima, v15- Zadovoljna/an sam suradnjom s odgajateljima, v16- Sve problemske situacije rješavamo timski i v17- Osjećam se dijelom tima*, a sukladno relativno visokim procjenama ispitanih ravnatelja moglo

bi ukazivati na razvijenu međusobnu suradnju, pozitivno ozračje, prisutnu kolegijalnu podršku, osjećaj pripadnosti timu te konstruktivnom rješavanju problemskih situacija unutar njihovih predškolskih ustanova.

Procjena stanja kvalitete rada ustanove temeljena na prikupljenim podacima putem Upitnika za samovrednovanje služi isključivo za detektiranje i osviješćivanje jakih i slabih područja koja se detaljno i dublje analiziraju na način opisan na početku ove interpretacije. Detaljno razrađenu metodologiju analize područja kvalitete rada ustanove donose autorice Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017), a za potrebe ovog rada zadržat ćemo se na stavovima i mišljenju ispitanih ravnatelja o svakom području kvalitete rada njihovih predškolskih ustanova.

8.4.3.4. Upitnik za samoprocjenu ponašanja ravnatelja

Upitnik za samoprocjenu ponašanja (prilagođen prema R.Jackson) sadrži sedam subskala; *Hrabri razgovori* koja sadrži 8 varijabli kojima se procjenjuje koliko su ravnatelji otvoreni i iskreni u razgovoru s djelatnicima. Subskala *Model discipline i visokih očekivanja* sadrži 9 varijabli kojima se procjenjuje koliko su ravnatelji podržavajući u odnosu na pozitivno discipliniranje u svojim ustanovama. Subskala *Prikupljanje i korištenje podataka* u svrhu donošenja odluka sadrži 9 varijabli, subskala *Kreativna uporaba resursa* sadrži 10 varijabli kojima se procjenjuje na koji način ravnatelj raspolaže resursima s ciljem ispunjavanja postavljenih ciljeva. Subskala *Prioriteti* sadrži 6 varijabli koje se odnose na određivanje prioriteta u radu ravnatelja, subskala *Teške odluke* sadrži 9 varijabli kojima se procjenjuje na koji način ravnatelj donosi odluke vezane uz problemske situacije. Zadnja subskala *Slanje poruka* sadrži 7 varijabli određuju jasnoću i otvorenost ravnatelja u komunikaciji s djelatnicima. Ispitanici su na peterostupanjskoj Likertovoj skali iskazivali u kojoj mjeri se navedene varijable odnose na njih u rasponu od 1-nikada; 2-rijetko; 3-ponekad; 4-često; 5-uvijek.

Tablica 26. Vrijednosti deskriptivne statistike kompozitnih varijabli Upitnika samoprocjene ponašanja ravnatelja

Descriptive Statistics							
				Bootstrap[a]			
						95% Confidence Interval	
		Statistic	Std. Error	Bias	Std. Error	Lower	Upper
komp.var.pon. RAV - HRABRI RAZGOVORI	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,4062	,06343	,0011	,0618	4,2813	4,5312
	Std. Deviation	,43949		-,00624	,03593	,36097	,50197
	Skewness	-,385	,343	,018	,242	-,851	,098
	Kurtosis	-,634	,674	,020	,415	-1,239	,385
komp.var.pon. RAV - MODEL DISCIPLINE	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,0718	,09867	,0002	,0926	3,8796	4,2476
	Std. Deviation	,68359		-,01995	,11634	,43036	,89172
	Skewness	-1,791	,343	,223	,549	-2,330	-,079
	Kurtosis	4,764	,674	-,718	2,308	-,907	8,771
komp.var.pon. RAV - PRIKUPLJANJE I KORIŠTENJE PODATAKA	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,3287	,06739	,0003	,0646	4,1991	4,4491
	Std. Deviation	,46690		-,00493	,04009	,38216	,54043
	Skewness	-,485	,343	,012	,210	-,923	-,080
	Kurtosis	-,603	,674	,047	,434	-1,259	,531
komp.var.pon. RAV - KREATIVNA UPORABA RESURSA	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,5229	,06205	,0006	,0622	4,4021	4,6416
	Std. Deviation	,42986		-,00597	,05136	,31460	,51934
	Skewness	-1,242	,343	,014	,307	-1,884	-,660
	Kurtosis	,853	,674	,101	1,263	-,802	4,257
komp.var.pon. RAV – PRIORITETI	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,6146	,05325	-,0003	,0522	4,5104	4,7118
	Std. Deviation	,36894		-,00524	,04326	,27922	,44821
	Skewness	-1,059	,343	,081	,307	-1,601	-,344
	Kurtosis	,911	,674	-,218	1,035	-,957	3,107
komp.var.pon.RAV - TEŠKE ODLUKE	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,4306	,06124	,0019	,0611	4,3171	4,5509
	Std. Deviation	,42426		-,00571	,02998	,36308	,47867
	Skewness	-,266	,343	,017	,241	-,731	,209
	Kurtosis	-,935	,674	,005	,340	-1,488	-,176
komp.var.pon.RAV - SLANJE PORUKA	N	48		0	0	48	48
	Mean	4,6071	,05993	,0026	,0587	4,4911	4,7173
	Std. Deviation	,41519		-,00730	,04860	,31636	,50268
	Skewness	-1,138	,343	,051	,352	-1,819	-,461

	Kurtosis	,799	,674	-,195	1,311	-1,242	3,647
Valid N (listwise)	N	48		0	0	48	48

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Pouzdanost upitnika je mjerena metodom unutarnje konzistentnosti (alpha model) i iznosi α=,960 što znači da je upitnik pouzdan. S obzirom na vrijednosti aritmetičkih sredina ispitanici su najviše procjene dali na subskali *Prioriteti* (AS=4.61; SD=0.36), *Slanje poruka* (AS=4.60; SD=0.41), *Kreativna uporaba resursa* (AS=4.52; SD=0.42), *Teške odluke* (AS=4.43; SD=0.42), *Hrabri razgovori* (AS=4.40;SD=0.43), *Prikupljanje i korištenje podataka* (AS=4.32; SD=0.46), *Model disipline* (AS=4.07; SD=0.68). S obzirom na specifičnost distribucije (skewness) vidljiva je blaga lijeva asimetričnost što ukazuje na preferenciju ispitanika prema pozitivnim vrijednostima. S obzirom na varijabilitet na tri subskale (*Teške odluke, Hrabri razgovori i Prikupljanje i korištenje podataka*) je vidljiva blaga platikurtična sampling distribucija što ukazuje na nehomogenost ispitanika, a pozitivne vrijednosti su vidljive na ostale četiri subskale što ukazuje na leptokurtičnost distribucije, a što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine. Subskala *Hrabri razgovori* na kojoj su se ispitanici najviše procijenili uključuje sljedeće varijable *v1-Važno mi je izricati istinu bez obzira koliko to bilo neugodno, v2-Važno mi je ostati uključen/a u razgovore, v3-Radim na osiguranju uključenosti drugih u razgovore, v4-Pomažem ljudima da se nose sa svojim neugodnostima, v5-Prihvaćam da se ne može odmah nešto riješiti ili zaključiti, v6-Pomažem ljudima da se približe rješenju/ zaključku, v7-Otvoren/a sam za slušanje drugih mišljenja bez procjenjivanja, v8-Redovito tražim mišljenja drugih* , a prema relativno visokim procjenama, može se reći da ispitanici otvorenom i iskrenom komunikacijom s djelatnicima nastoje kreirati ozračje pogodno za razvoj kulture dijaloga unutar svojih ustanova. Subskala *Model discipline* prema samoprocjenama ispitanika je najniže procijenjena, a obuhvaća sljedeće varijable *v9-Jasno razumijem što disciplina znači u mom vrtiću, v10-Jasno mi je kakva treba izgledati disciplina sa zaposlenicima, v11-Jasno mi je kakva treba izgledati disciplina s roditeljima, v12-Osiguravam da zaposlenici jasno prenose poruke o disciplini djeci, v13- Redovito provjeravam provodi li se disciplinski model u skupinama, v14-Jasno razumijem koliko su vješti moji zaposlenici u osiguravanju discipline, v15-Pružam podršku zaposlenicima kako bi mogli provoditi disciplinu, v16-Jasno mi je koja ponašanja djece promatram ako ima probleme u ponašanju , v17-Posjedujem disciplinu osobne radne etike u svakodnevnoj interakciji s djelatnicima.* S obzirom da su se ispitanici u odnosu na ostale subskale najniže procijenili na ovoj, a budući da riječ disciplina asocira na negativnu

konotaciju može se zaključiti da su varijable, oblikovane na ovaj način ostale pomalo nejasne ispitanicima. Intencija je bila ispitati pozitivno disciplniranje, u smislu razumijevanja postojećih normi i pravila ponašanja u interakcijama sa svim sudionicima unutar ustanove, odnos ravnatelja spram svih sudionika kada je riječ o određivanju istih i dosljednosti u pridržavanju, no poželjno bi bilo da su varijable bile jasnije definirane.

8.4.4. Zavisne varijable za odgajtelje i stručne suradnike

8.4.4.1. Upitnik za procjenu odnosa u predškolskim ustanovama

Upitnik za odnose u predškolskim ustanovama je opisan prethodno kod ravnatelja jer je sadržaj varijabli isti osim što su varijable prilagođene ispitanicima na način da je za ravnatelje navedena varijabla *Probleme rješavam zajedno s djelatnicima*, a za odgajatelje i stručne surandike *Ravnatelj zajedno s nama rješava sve probleme*. Na taj način su oblikovane sve varijable koje se odnose na ravnatelja. Ispitanici su na Likertovoj peterostupanjskoj skali odredili stupanj u kojemu se navedene tvrdnje odnose na njihovu odgojno-obrazovnu praksu u rasponu od 1 – Uopće se ne odnosi do 5 – U potpunosti se odnosi. Vrijednosti deskriptivne statistike prikazana je u tablici 27.

Tablica 27. Vrijednosti deskriptivne statistike kompozitnih varijabli odnosa-odgajatelji/stručni suradnici

Descriptive Statistics

				Bootstrap[a]			
						95% Confidence Interval	
		Statistic	Std. Error	Bias	Std. Error	Lower	Upper
komp.var.odnos. PODRŠKA	N	1108		0	2	1104	1111
	Mean	4,1789	,02068	-,0007	,0206	4,1372	4,2192
	Std. Deviation	,68846		,00027	,01942	,65237	,72710
	Skewness	-1,217	,073	,005	,077	-1,364	-1,059
	Kurtosis	1,545	,147	-,019	,294	,947	2,137
komp.var.odnos AUTONOMIJA	N	1108		0	2	1104	1111
	Mean	3,9910	,02411	-,0008	,0238	3,9421	4,0372
	Std. Deviation	,80268		,00004	,01693	,76741	,83582
	Skewness	-,730	,073	,004	,066	-,861	-,600

	Kurtosis	,044	,147	-,014	,186	-,300	,405
komp.var.odnos SURADNJA	N	1108		0	2	1104	1111
	Mean	3,8212	,01731	-,0003	,0170	3,7872	3,8532
	Std. Deviation	,57614		,00026	,01460	,54829	,60587
	Skewness	-,841	,073	,004	,078	-,977	-,680
	Kurtosis	,951	,147	-,014	,245	,463	1,450
Valid N (listwise)	N	1108		0	2	1104	1111

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Pouzdanost upitnika je mjerena metodom unutarnje konzistentnosti (alpha model) i iznosi α=,916 što znači da je upitnik pouzdan. Iz tablice je vidljivo da su vrijednosti aritmetičkih sredina na kompozitnim varijablama povišene. Najviša vrijednost vidljiva je na kompozitnoj varijabli *Podrška* (AS=4.17; SD=0.68), zatim *Autonomija* (AS=3.99; SD=0.80) te *Suradnja* (AS=3.82; SD=0.57). S obzirom na specifičnost distribucije (skewness) vidljiva je blago lijeva asimetričnost što ukazuje na preferenciju ispitanika prema pozitivnim vrijednostima. S obzirom na varijabilitet pozitivne vrijednosti kurtosisa ukazuju na blagu leptokurtičnost (izduženost) distribucije, što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine.

8.4.4.2. Upitnika za samovrednovanje kvalitete rada predškolske ustanove

Upitnik za odgajatelje i stručne suradnike je u nešto kraćoj formi od upitnika za ravnatelje i izuzeta su područja *Organizacijsko vođenje* i *Strategija ustanove* jer se u originalnoj verziji upitnika autorica Antulić Majcen, Pribela-Hodap, ove subskale odnose na samoprocjenu ravnatelja.

Tablica 28. Vrijednosti kompozitnih varijabli Upitnika za samovrednovanje kvalitete ustanove-odgajatelji

Descriptive Statistics

				Bootstrap[a]			
						95% Confidence Interval	
		Statistic	Std. Error	Bias	Std. Error	Lower	Upper
komp.var.samov.KULTURA USTANOVE	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,0425	,02569	-,0007	,0259	3,9902	4,0905
	Std. Deviation	,84029		-,00037	,02050	,79927	,88192
	Skewness	-,883	,075	,004	,066	-1,005	-,748
	Kurtosis	,592	,149	-,014	,216	,178	1,008

komp.var.samov. PROSTORNO-MATERIJALNI I TEHNIČKI UVJETI	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,2287	,02045	-,0003	,0209	4,1884	4,2697
	Std. Deviation	,66892		-,00026	,01681	,63541	,70047
	Skewness	-,866	,075	,005	,072	-1,005	-,723
	Kurtosis	,514	,149	-,014	,245	,041	1,031
komp.var.samov. ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,0564	,02499	-,0005	,0253	4,0034	4,1071
	Std. Deviation	,81754		-,00147	,01861	,77952	,85403
	Skewness	-,800	,075	,006	,059	-,906	-,677
	Kurtosis	,128	,149	-,008	,168	-,188	,470
komp.var.samov. KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,4641	,01524	-,0002	,0154	4,4318	4,4929
	Std. Deviation	,49860		-,00132	,01542	,46663	,52666
	Skewness	-1,255	,075	,018	,130	-1,482	-,988
	Kurtosis	2,287	,149	-,095	,684	,879	3,550
komp.var.samov. LJUDSKI RESURSI	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,7238	,01098	,0001	,0111	4,7013	4,7453
	Std. Deviation	,35932		-,00077	,00983	,33946	,37858
	Skewness	-1,309	,075	,003	,102	-1,517	-1,116
	Kurtosis	1,399	,149	-,013	,511	,444	2,462
komp.var.samov. SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,2914	,01762	-,0004	,0179	4,2564	4,3257
	Std. Deviation	,57648		-,00027	,01514	,54650	,60664
	Skewness	-,930	,075	,004	,087	-1,105	-,765
	Kurtosis	,998	,149	-,016	,350	,340	1,693
komp.var.samov. PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	N	1070		0	2	1066	1073
	Mean	4,4340	,01433	,0001	,0147	4,4034	4,4619
	Std. Deviation	,46867		-,00044	,00918	,45069	,48568
	Skewness	-,530	,075	,003	,071	-,673	-,393
	Kurtosis	-,347	,149	-,010	,218	-,732	,078
Valid N (listwise)	N	1070		0	2	1066	1073

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Pouzdanost upitnika je mjerena metodom unutarnje konzistentnosti (alpha model) i iznosi α=,932 što znači da je upitnik pouzdan. Iz tablice je vidljivo da su vrijednosti aritmetičkih sredina na svim kompozitnim varijablama visoke, no najviša vrijednost vidljiva je na kompozitnim varijablama *Ljudski resursi* (AS=4.72; SD=0.35), zatim *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces* (AS=4.46; SD=0.49), *Praćenje i vrednovanje* (AS=4.43; SD=0.46), *Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom* (AS=4.29; SD=0.57), *Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada* (AS=4.22; SD=0.66), *Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost*

(AS=4.05; SD=0.81) i *Kultura ustanove* (AS=4.04; SD=0.84). S obzirom na specifičnost distribucije (skewness) vidljiva je povećana, ali prihvatljiva asimetrija, što ukazuje na preferenciju ispitanika prema pozitivnim vrijednostima. S obzirom na varijabilitet pozitivne vrijednosti kurtosisa ukazuju na leptokurtičnost distribucije, što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine jedino je na varijabli praćenje i vrednovanje vidljiva blaga platikurtična sampling distribucija.

8.5.Rezultati i diskusija

8.5.1. Vrijednosti deskriptivne statistike varijabli istraživanja

8.5.1.1.Vrijednosti deskriptivne statistike skale za samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja (PKR).

Tablica 29. Vrijednosti deskriptivne statistike skale za samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja (PKR)

Descriptive Statistics

	N	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Deviation	Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error
PKRV1	56	2,0	3,0	5,0	4,821	,0576	,4309	5,470	,628
PKRV2	56	1,0	4,0	5,0	4,946	,0304	,2272	15,148	,628
PKRV3	56	1,0	4,0	5,0	4,821	,0516	,3865	1,011	,628
PKRV4	55	2,0	3,0	5,0	4,345	,0744	,5517	-,747	,634
PKRV5	56	2,0	3,0	5,0	4,286	,0834	,6242	-,589	,628
PKRV6	56	2,0	3,0	5,0	4,375	,0828	,6198	-,608	,628
PKRV7	56	1,0	4,0	5,0	4,643	,0646	,4835	-1,686	,628
PKRV8	56	3,0	2,0	5,0	4,429	,0949	,7099	1,250	,628
PKRV9	56	2,0	3,0	5,0	4,625	,0746	,5580	,442	,628
PKRV10	56	2,0	3,0	5,0	4,393	,0793	,5933	-,657	,628
PKRV11	56	2,0	3,0	5,0	4,554	,0842	,6301	,210	,628
PKRV12	55	2,0	3,0	5,0	4,164	,0851	,6314	-,480	,634
PKRV13	56	2,0	3,0	5,0	4,714	,0708	,5296	2,157	,628
PKRV14	55	1,0	4,0	5,0	4,909	,0391	,2901	6,811	,634
PKRV15	55	3,0	2,0	5,0	4,382	,0953	,7069	1,070	,634

PKRV16	56	1,0	4,0	5,0	4,857	,0472	,3531	2,489	,628
PKRV17	56	1,0	4,0	5,0	4,804	,0536	,4009	,483	,628
PKRV18	56	2,0	3,0	5,0	4,679	,0679	,5084	,396	,628
PKRV19	56	2,0	3,0	5,0	4,625	,0701	,5244	-,333	,628
PKRV20	56	1,0	4,0	5,0	4,821	,0516	,3865	1,011	,628
PKRV21	56	2,0	3,0	5,0	4,768	,0674	,5042	3,981	,628
PKRV22	56	2,0	3,0	5,0	4,821	,0576	,4309	5,470	,628
PKRV23	55	2,0	3,0	5,0	4,655	,0697	,5170	,052	,634
PKRV24	56	3,0	2,0	5,0	4,661	,0817	,6113	5,675	,628
PKRV25	56	2,0	3,0	5,0	4,589	,0711	,5318	-,666	,628
PKRV26	56	1,0	4,0	5,0	4,679	,0630	,4713	-1,435	,628
PKRV27	56	2,0	3,0	5,0	4,357	,0782	,5855	-,653	,628
PKRV28	56	2,0	3,0	5,0	4,714	,0708	,5296	2,157	,628
PKRV29	56	2,0	3,0	5,0	4,696	,0717	,5366	1,712	,628
PKRV30	55	2,0	3,0	5,0	4,509	,0815	,6047	-,269	,634
Valid N (listwise)	51								

Analizom vrijednosti deskriptivne statistike za skalu samoprocjene profesionalne kompetentnosti (tablica 29) vidljivo je da se ravnatelji na svim varijablama visoko procjenjuju. Najviši stupanj slaganja vidljiv je na varijabli 2 *Smatram da sam odgovorna/an u svom poslu* (AS=4.94, SD=0.22) iz čega proizlazi da se ravnatelji smatraju odgovornim u svojoj ulozi. Izrazito visok stupanj slaganja vidljiv je i na varijabli 14 *Poznajem odgojno-obrazovni proces* (AS=4.90, SD=0.29) što je, s obzirom da se ravnatelji predškolskih ustanova biraju iz redova odgajatelja i stručnih suradnika (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 94/13) bilo i očekivano. Najniže procjene, iako i dalje vrlo visoke, su ispitanici iskazali na varijabli 12 *Stručan/na sam u administrativnom i upravnom poslovanju* (AS=4.16, SD=0.63) i na varijabli 5 *Imam povjerenja u svoje suradnike* (AS=4.28, SD=0.62).

8.5.1.2. Vrijednosti deskriptivne statistike skale odnosa u predškolskim ustanovama za ravnatelje (ODNR)

Tablica 30. Vrijednosti deskriptivne statistike skale Odnosi u predškolskim ustanovama (0DNR)

Descriptive Statistics									
	N	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Dev.	Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error
ODNRV1	56	1,0	4,0	5,0	4,893	,0417	,3121	4,993	,628
ODNRV2	56	2,0	3,0	5,0	4,054	,0898	,6720	-,707	,628
ODNRV3	56	1,0	4,0	5,0	4,821	,0516	,3865	1,011	,628
ODNRV4	56	4,0	1,0	5,0	4,393	,1159	,8671	3,603	,628
ODNRV5	56	2,0	3,0	5,0	4,571	,0758	,5675	-,146	,628
ODNRV6	56	4,0	1,0	5,0	4,268	,1125	,8419	3,317	,628
ODNRV7	55	2,0	3,0	5,0	4,564	,0723	,5362	-,832	,634
ODNRV8	56	2,0	3,0	5,0	4,250	,0892	,6674	-,734	,628
ODNRV9	55	2,0	3,0	5,0	4,200	,0914	,6777	-,778	,634
ODNRV10	56	3,0	2,0	5,0	4,339	,1028	,7693	,190	,628
ODNRV11	56	3,0	2,0	5,0	3,732	,1154	,8632	-,421	,628
ODNRV12	56	4,0	1,0	5,0	3,661	,1556	1,1643	,335	,628
ODNRV13	56	4,0	1,0	5,0	3,500	,1195	,8944	,837	,628
ODNRV14	56	4,0	1,0	5,0	2,929	,1726	1,2913	-1,263	,628
ODNRV15	56	2,0	3,0	5,0	4,500	,0764	,5721	-,615	,628
ODNRV16	56	1,0	4,0	5,0	4,911	,0385	,2877	7,014	,628
ODNRV17	56	1,0	4,0	5,0	4,857	,0472	,3531	2,489	,628
ODNRV18	56	1,0	4,0	5,0	4,750	,0584	,4369	-,615	,628
ODNRV19	56	1,0	4,0	5,0	4,893	,0417	,3121	4,993	,628
ODNRV20	56	1,0	4,0	5,0	4,857	,0472	,3531	2,489	,628
ODNRV21	56	2,0	3,0	5,0	4,732	,0649	,4858	1,544	,628
Valid N (listwise)	54								

U tablici 30 su prikazane deskriptivne vrijednosti skale odnosa unutar ustanove. Prema vrijednostima aritmetičkih sredina vidljivo je da ravnatelji visoko procjenjuju odnose unutar svojih ustanova. Najviši stupanj slaganja je vidljiv na varijabli 16 *U svakom trenutku mi se djelatnici mogu obratiti za pomoć* (AS=4.91, SD=0.28) i varijabli 1 *Odgajatelji mogu u svakome trenutku računati na moju podršku i pomoć* (AS=4.89, SD=0.31) koje su po sadržaju gotovo iste, a iz čega proizlazi da su ravnatelji otvoreni za razvoj suradničkih odnosa. Najniži stupanj slaganja vidljiv je na varijabli 14 *U kolektivu vlada manjak komunikacije među*

odgajateljima (AS=2.92, SD=1.29), varijabli 13 *Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti* (AS=3.5, SD=0.89), varijabli 12 *U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“* (AS=3.66, SD=1.16) i varijabli 11 *Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegova* (AS=3.73, SD=0.86). Vrijednosti aritmetičkih sredina navedenih varijabli mogu ukazivati na nedovoljno razvijenu uvažavajući komunikaciju među djelatnicima, a što se smatra ključnim čimbenicima za razvoj suradničke kulture. Otvorena i uvažavajuća komunikacija je značajna kako bi se postiglo povjerenje, jer odnosi temeljeni na povjerenju i uvažavajućem dijalogu vode stvaranju pozitivnog okružja.

8.5.1.3. Vrijednosti deskriptivne statistike skale za samovrednovanje predškolske ustanove za ravnatelje (SAMR)

Tablica 31. Vrijednosti deskriptivne statistike skale za samovrednovanje predškolske ustanove (SAMR)

Descriptive Statistics

	N	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Dev.	Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error
SAMRV1	56	2,0	3,0	5,0	4,750	,0637	,4767	2,068	,628
SAMRV2	56	2,0	3,0	5,0	4,304	,0842	,6301	-,617	,628
SAMRV3	56	2,0	3,0	5,0	4,625	,0701	,5244	-,333	,628
SAMRV4	56	2,0	3,0	5,0	4,696	,0670	,5016	,721	,628
SAMRV5	56	2,0	3,0	5,0	4,607	,0751	,5618	,218	,628
SAMRV6	56	2,0	3,0	5,0	4,714	,0708	,5296	2,157	,628
SAMRV7	56	2,0	3,0	5,0	4,804	,0593	,4439	4,349	,628
SAMRV8	56	1,0	4,0	5,0	4,821	,0516	,3865	1,011	,628
SAMRV9	56	1,0	4,0	5,0	4,786	,0553	,4140	,049	,628
SAMRV10	56	2,0	3,0	5,0	4,750	,0637	,4767	2,068	,628
SAMRV11	56	3,0	2,0	5,0	4,589	,0837	,6260	4,029	,628
SAMRV12	56	2,0	3,0	5,0	4,179	,0957	,7162	-,980	,628
SAMRV13	56	2,0	3,0	5,0	4,500	,0764	,5721	-,615	,628
SAMRV14	55	4,0	1,0	5,0	4,291	,1289	,9559	2,241	,634
SAMRV15	56	2,0	3,0	5,0	4,357	,0823	,6158	-,615	,628
SAMRV16	56	3,0	2,0	5,0	4,304	,0984	,7366	,382	,628
SAMRV17	56	2,0	3,0	5,0	4,571	,0758	,5675	-,146	,628
SAMRV18	55	2,0	3,0	5,0	4,745	,0647	,4799	1,962	,634

SAMRV19	56	3,0	2,0	5,0	4,286	,1010	,7559	,126	,628
SAMRV20	56	3,0	2,0	5,0	4,304	,0984	,7366	,382	,628
SAMRV21	56	4,0	1,0	5,0	4,661	,1028	,7693	10,709	,628
SAMRV22	55	2,0	3,0	5,0	4,618	,0880	,6524	1,021	,634
SAMRV23	56	2,0	3,0	5,0	4,482	,0805	,6028	-,424	,628
SAMRV24	55	1,0	4,0	5,0	4,782	,0562	,4168	-,033	,634
SAMRV25	56	2,0	3,0	5,0	4,536	,0804	,6019	-,102	,628
SAMRV26	56	2,0	3,0	5,0	4,643	,0695	,5197	-,125	,628
SAMRV27	56	4,0	1,0	5,0	4,179	,1198	,8966	2,138	,628
SAMRV28	56	2,0	3,0	5,0	4,589	,0837	,6260	,577	,628
SAMRV29	56	1,0	4,0	5,0	4,839	,0495	,3706	1,664	,628
SAMRV30	56	2,0	3,0	5,0	4,696	,0717	,5366	1,712	,628
SAMRV31	56	2,0	3,0	5,0	4,643	,0740	,5536	,697	,628
SAMRV32	56	2,0	3,0	5,0	4,857	,0536	,4013	8,679	,628
SAMRV33	55	1,0	4,0	5,0	4,618	,0661	,4903	-1,817	,634
SAMRV34	56	1,0	4,0	5,0	4,679	,0630	,4713	-1,435	,628
SAMRV35	56	1,0	4,0	5,0	4,964	,0250	,1873	25,350	,628
SAMRV36	56	1,0	4,0	5,0	4,446	,0670	,5016	-2,025	,628
SAMRV37	55	2,0	3,0	5,0	4,527	,0893	,6626	,061	,634
SAMRV38	56	2,0	3,0	5,0	4,571	,0758	,5675	-,146	,628
SAMRV39	56	1,0	4,0	5,0	4,768	,0569	,4260	-,312	,628
SAMRV40	56	2,0	3,0	5,0	4,232	,0953	,7133	-,941	,628
SAMRV41	56	3,0	2,0	5,0	4,161	,1133	,8480	-,302	,628
SAMRV42	56	1,0	4,0	5,0	4,679	,0630	,4713	-1,435	,628
SAMRV43	54	2,0	3,0	5,0	4,352	,0755	,5548	-,756	,639
SAMRV44	56	2,0	3,0	5,0	4,625	,0746	,5580	,442	,628
SAMRV45	56	3,0	2,0	5,0	4,625	,0788	,5897	5,375	,628
SAMRV46	56	1,0	4,0	5,0	4,732	,0597	,4469	-,871	,628
SAMRV47	55	2,0	3,0	5,0	4,564	,0811	,6013	,147	,634
SAMRV48	55	2,0	3,0	5,0	4,582	,0720	,5337	-,706	,634
Valid N (listwise)	48								

Analizom deskriptivnih vrijednosti na skali samovrednovanja predškolske ustanove (tablica 31) vidljivo je da su ravnatelji izrazili izrazito visok stupanj slaganja na svim varijablama. Najviši stupanj slaganja vidljiv je na varijabli 35 *Važno mi je kontinuirano poboljšavati svoj rad* (AS=4.96, SD=0.18) i varijabli 32 *Volim posao koji radim* (AS=4.85, SD=0.14) , a najniži stupanj slaganja, iako i dalje visok, je na varijabli 41 *Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s osnovnim školama* (AS=4.16, SD=0.84).

8.5.1.4. Vrijednosti deskriptivne statistike skale samoprocjene ponašanja za ravnatelje (PONR)

Tablica 32. Vrijednosti deskriptivne statistike skale samoprocjene ponašanja za ravnatelje (PONR)

Descriptive Statistics									
	N	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Dev.	Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error
PONRV1	55	1,0	4,0	5,0	4,691	,0629	,4664	-1,328	,634
PONRV2	55	2,0	3,0	5,0	4,545	,0813	,6030	-,012	,634
PONRV3	55	2,0	3,0	5,0	4,273	,0798	,5918	-,476	,634
PONRV4	55	4,0	1,0	5,0	4,145	,1144	,8481	1,880	,634
PONRV5	55	2,0	3,0	5,0	4,345	,0978	,7257	-,827	,634
PONRV6	55	2,0	3,0	5,0	4,436	,0768	,5697	-,794	,634
PONRV7	55	2,0	3,0	5,0	4,473	,0815	,6041	-,455	,634
PONRV8	55	2,0	3,0	5,0	4,036	,0970	,7191	-1,013	,634
PONRV9	54	4,0	1,0	5,0	4,315	,1235	,9075	4,910	,639
PONRV10	54	4,0	1,0	5,0	4,278	,1134	,8336	3,809	,639
PONRV11	54	4,0	1,0	5,0	4,278	,1103	,8107	4,491	,639
PONRV12	53	4,0	1,0	5,0	3,906	,1432	1,0426	1,507	,644
PONRV13	53	4,0	1,0	5,0	3,358	,1322	,9627	,929	,644
PONRV14	53	4,0	1,0	5,0	3,962	,1109	,8077	2,573	,644
PONRV15	53	4,0	1,0	5,0	3,811	,1640	1,1938	,245	,644
PONRV16	53	3,0	2,0	5,0	4,283	,0985	,7173	,626	,644
PONRV17	54	3,0	2,0	5,0	4,370	,0964	,7083	1,035	,639
PONRV18	55	2,0	3,0	5,0	4,582	,0720	,5337	-,706	,634
PONRV19	54	2,0	3,0	5,0	4,463	,0865	,6358	-,372	,639
PONRV20	55	2,0	3,0	5,0	4,418	,0848	,6293	-,533	,634
PONRV21	55	2,0	3,0	5,0	4,418	,0848	,6293	-,533	,634
PONRV22	55	2,0	3,0	5,0	4,345	,0788	,5843	-,636	,634
PONRV23	54	2,0	3,0	5,0	4,204	,0810	,5949	-,313	,639
PONRV24	54	2,0	3,0	5,0	4,352	,0922	,6773	-,687	,639
PONRV25	54	3,0	2,0	5,0	4,111	,0977	,7181	,163	,639
PONRV26	55	4,0	1,0	5,0	3,982	,1524	1,1302	,521	,634
PONRV27	55	2,0	3,0	5,0	4,473	,0772	,5727	-,707	,634
PONRV28	54	3,0	2,0	5,0	4,407	,0972	,7142	1,151	,639
PONRV29	55	3,0	2,0	5,0	4,418	,1028	,7623	,658	,634
PONRV30	55	3,0	2,0	5,0	4,545	,0999	,7408	3,576	,634
PONRV31	55	2,0	3,0	5,0	4,655	,0697	,5170	,052	,634

PONRV32	54	2,0	3,0	5,0	4,241	,0874	,6424	-,617	,639
PONRV33	55	2,0	3,0	5,0	4,600	,0715	,5305	-,558	,634
PONRV34	55	2,0	3,0	5,0	4,564	,0811	,6013	,147	,634
PONRV35	55	2,0	3,0	5,0	4,473	,0893	,6626	-,290	,634
PONRV36	55	2,0	3,0	5,0	4,582	,0848	,6293	,504	,634
PONRV37	55	2,0	3,0	5,0	4,600	,0715	,5305	-,558	,634
PONRV38	55	2,0	3,0	5,0	4,473	,0772	,5727	-,707	,634
PONRV39	54	2,0	3,0	5,0	4,574	,0775	,5697	-,084	,639
PONRV40	55	2,0	3,0	5,0	4,309	,0728	,5400	-,615	,634
PONRV41	55	1,0	4,0	5,0	4,691	,0629	,4664	-1,328	,634
PONRV42	55	2,0	3,0	5,0	4,782	,0619	,4591	3,308	,634
PONRV43	54	2,0	3,0	5,0	4,796	,0668	,4907	5,469	,639
PONRV44	53	2,0	3,0	5,0	4,453	,0916	,6670	-,381	,644
PONRV45	54	3,0	2,0	5,0	4,074	,0910	,6688	,771	,639
PONRV46	54	2,0	3,0	5,0	4,222	,0903	,6635	-,709	,639
PONRV47	55	2,0	3,0	5,0	4,436	,0811	,6013	-,578	,634
PONRV48	55	2,0	3,0	5,0	4,509	,0728	,5400	-1,093	,634
PONRV49	55	2,0	3,0	5,0	4,364	,0794	,5889	-,653	,634
PONRV50	55	3,0	2,0	5,0	4,382	,0880	,6524	1,819	,634
PONRV51	55	2,0	3,0	5,0	4,400	,0761	,5644	-,821	,634
PONRV52	55	2,0	3,0	5,0	4,673	,0689	,5112	,325	,634
PONRV53	55	1,0	4,0	5,0	4,691	,0629	,4664	-1,328	,634
PONRV54	55	2,0	3,0	5,0	4,636	,0750	,5566	,624	,634
PONRV55	55	2,0	3,0	5,0	4,727	,0659	,4889	1,448	,634
PONRV56	55	3,0	2,0	5,0	4,509	,0856	,6346	2,964	,634
PONRV57	55	1,0	4,0	5,0	4,582	,0671	,4978	-1,956	,634
PONRV58	55	3,0	2,0	5,0	4,291	,1060	,7858	,921	,634
Valid N (listwise)	48								

Vrijednosti deskriptivne statistike skale samoprocjene ponašanja (tablica 32) ukazuju na vrlo visoke procjene. Najviši stupanj slaganja vidljiv je na varijabli 43 *U vrtiću smo dogovorili što je u najboljem interesu djeteta* (AS=4.79, SD=0.49), a najniži na varijabli 13 *Redovito provjeravam provodi li se disciplinski model u skupinama* (AS=3.35, SD=0.96). Interpretaciji deskriptivne statistike kompozitnih varijabli skale samoprocjene ponašanja, navedenoj prethodno u radu, se pristupilo pažljivo, budući su varijable trebale biti jasnije definirane, stoga se isto primjenjuje i u ovom dijelu. Kad se govori o disciplini autor Brazelton (2008, str.11) ju opisuje kao poželjnu jer *„… strukturiranjem postojanih, ali obzirnih granica i pravila, roditelji pomažu djetetu oblikovati unutarnja mjerila koja će mu koristiti tijekom*

cijelog života.“ Postojanje određenih normi i pravila ponašanja unutar ustanove ukazuje na međusobno uvažavanje i dijeljenje istih vrijednosti pri čemu je ključno da je i sam ravnatelj usmjeren kreiranju takvog ozračja. Sears-ovi (2009, str. 20) navode *„disciplina ima više veze s pravim odnosom* (…) *nego s korištenjem pravih tehnika“,* pri čemu su uvažavajući odnosi među sudionicima odraz postojanja zajedničkih vrijednosti.

8.5.1.5. Vrijednosti deskriptivne statistike skale odnosa u predškolskim ustanovama za odgajatelje i stručne suradnike (ODNO)

Tablica 33. Vrijednosti deskriptivne statistike skale odnosa u predškolskim ustanovama za odgajatelje i stručne suradnike (ODNO)

Descriptive Statistics									
	N	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Dev.	Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error
ODNOV1	1233	4,0	1,0	5,0	4,395	,0237	,8319	1,569	,139
ODNOV2	1235	4,0	1,0	5,0	4,228	,0215	,7570	,242	,139
ODNOV3	1234	4,0	1,0	5,0	4,132	,0264	,9287	,546	,139
ODNOV4	1235	4,0	1,0	5,0	4,094	,0273	,9582	,721	,139
ODNOV5	1222	4,0	1,0	5,0	3,878	,0278	,9717	,217	,140
ODNOV6	1226	4,0	1,0	5,0	4,026	,0292	1,0235	,786	,140
ODNOV7	1218	4,0	1,0	5,0	1,911	,0338	1,1809	,097	,140
ODNOV8	1242	4,0	1,0	5,0	3,918	,0250	,8803	,122	,139
ODNOV9	1241	4,0	1,0	5,0	3,658	,0272	,9578	,055	,139
ODNOV10	1236	4,0	1,0	5,0	3,683	,0278	,9765	-,135	,139
ODNOV11	1240	4,0	1,0	5,0	3,400	,0275	,9699	-,098	,139
ODNOV12	1230	4,0	1,0	5,0	3,328	,0330	1,1590	-,623	,139
ODNOV13	1235	4,0	1,0	5,0	3,350	,0278	,9758	-,111	,139
ODNOV14	1233	4,0	1,0	5,0	2,792	,0343	1,2036	-1,066	,139
ODNOV15	1238	4,0	1,0	5,0	4,028	,0296	1,0431	,477	,139
ODNOV16	1240	4,0	1,0	5,0	4,468	,0242	,8507	3,265	,139
ODNOV17	1239	4,0	1,0	5,0	4,443	,0240	,8439	3,218	,139
ODNOV18	1242	4,0	1,0	5,0	4,411	,0240	,8471	2,118	,139
ODNOV19	1241	4,0	1,0	5,0	4,478	,0235	,8287	3,054	,139
ODNOV20	1240	4,0	1,0	5,0	4,306	,0258	,9071	1,336	,139
ODNOV21	1241	4,0	1,0	5,0	4,398	,0259	,9111	2,351	,139
Valid N (listwise)	1115								

Analizom vrijednosti deskriptivne statistike za skalu (tablica 33) odnosa unutar ustanove za odgajatelje i stručne suradnike uočava se znatno niži stupanj slaganja na svim varijablama u odnosu na procjene ravnatelja. Najviši stupanj slaganja vidljiv je na varijabli 19 *Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima* (AS=4.47, SD=0.82) dok je najniži stupanj slaganja s varijablom 14 *Djeca se imaju mogućnost igrati s neoblikovanim materijalom* (AS=2.79, SD=1.20).

8.5.1.6. Vrijednosti deskriptivne statistike skale samovrednovanja predškolske ustanove za odgajatelje i stručne suradnike (SAMO)

Tablica 34. Vrijednosti deskriptivne statistike skale samovrednovanja predškolske ustanove za odgajatelje i stručne suradnike (SAMO)

Descriptive Statistics

	N	Range	Min	Max	Mean		Std. Dev.	Kurtosis	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. Error	Stat	Stat	Std. Error
SAMOV1	1207	4,0	1,0	5,0	3,888	,0267	,9277	,358	,141
SAMOV2	1212	4,0	1,0	5,0	4,179	,0251	,8755	1,619	,140
SAMOV3	1212	4,0	1,0	5,0	4,425	,0205	,7133	1,316	,140
SAMOV4	1211	4,0	1,0	5,0	3,924	,0286	,9954	,274	,140
SAMOV5	1203	4,0	1,0	5,0	3,821	,0295	1,0216	-,061	,141
SAMOV6	1211	4,0	1,0	5,0	4,699	,0158	,5507	4,627	,140
SAMOV7	1207	4,0	1,0	5,0	3,746	,0387	1,3446	-,628	,141
SAMOV8	1209	4,0	1,0	5,0	4,007	,0295	1,0261	,439	,141
SAMOV9	1212	4,0	1,0	5,0	4,366	,0228	,7929	1,795	,140
SAMOV10	1205	4,0	1,0	5,0	4,426	,0205	,7121	1,863	,141
SAMOV11	1215	4,0	1,0	5,0	4,624	,0174	,6055	4,232	,140
SAMOV12	1209	4,0	1,0	5,0	3,873	,0337	1,1721	,374	,141
SAMOV13	1214	4,0	1,0	5,0	4,591	,0179	,6222	4,453	,140
SAMOV14	1214	4,0	1,0	5,0	4,729	,0161	,5611	8,316	,140
SAMOV15	1215	4,0	1,0	5,0	4,653	,0171	,5945	4,623	,140
SAMOV16	1216	4,0	1,0	5,0	4,322	,0228	,7936	1,105	,140
SAMOV17	1211	2,0	3,0	5,0	4,846	,0114	,3978	6,157	,140
SAMOV18	1212	2,0	3,0	5,0	4,673	,0146	,5097	,303	,140
SAMOV19	1217	2,0	3,0	5,0	4,566	,0158	,5523	-,439	,140
SAMOV20	1216	2,0	3,0	5,0	4,795	,0123	,4275	2,352	,140
SAMOV21	1215	4,0	1,0	5,0	4,431	,0187	,6507	,816	,140
SAMOV22	1217	4,0	1,0	5,0	4,509	,0192	,6702	1,427	,140
SAMOV23	1216	4,0	1,0	5,0	4,573	,0169	,5890	1,119	,140

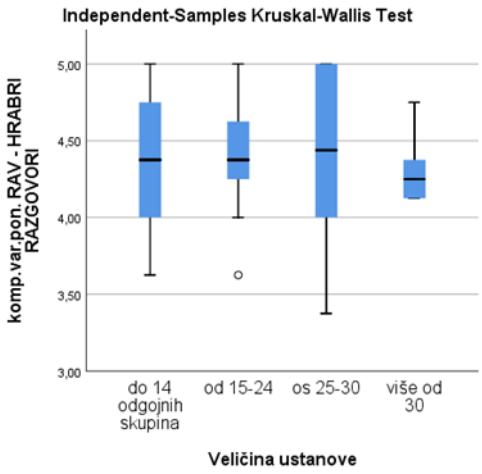
SAMOV24	1209	4,0	1,0	5,0	4,434	,0225	,7822	2,079	,141
SAMOV25	1204	4,0	1,0	5,0	3,874	,0289	1,0041	,107	,141
SAMOV26	1205	4,0	1,0	5,0	3,837	,0295	1,0241	,055	,141
SAMOV27	1216	2,0	3,0	5,0	4,567	,0159	,5552	-,382	,140
SAMOV28	1199	4,0	1,0	5,0	4,194	,0207	,7181	,904	,141
SAMOV29	1213	3,0	2,0	5,0	4,523	,0167	,5821	-,044	,140
SAMOV30	1213	4,0	1,0	5,0	4,255	,0232	,8095	,968	,140
SAMOV31	1212	4,0	1,0	5,0	4,517	,0161	,5592	,346	,140
SAMOV32	1215	4,0	1,0	5,0	4,320	,0218	,7585	1,184	,140
SAMOV33	1216	2,0	3,0	5,0	4,592	,0148	,5177	-,933	,140
Valid N (listwise)	1070								

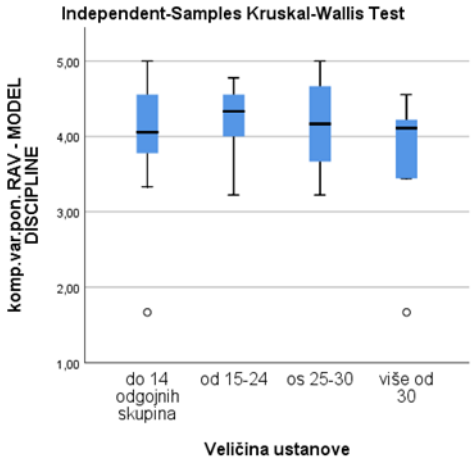
Uvidom u izražene vrijednosti deskriptivne statistike skale samovrednovanja ustanove za odgajatelje i stručne suradnike u tablici 34 također se uočavaju niže ukupne procjene u odnosu na procjene ravnatelja. Najviši stupanj slaganja vidljiv je na varijabli 17 *Volim posao koji radim* (AS=4.84,SD=0.39), a najniži na varijabli 7 *Prehranu planiramo u suradnji sa stručnjacima* (AS=3.74 ,SD=1.34).

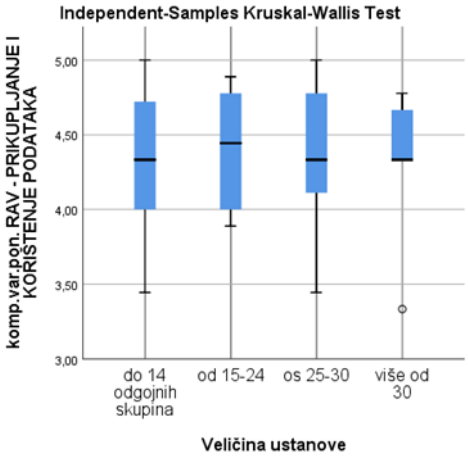
- ***H1- Postoji statistički značajna razlika u odnosima unutar vrtića i ponašanju ravnatelja s obzirom na veličinu vrtića. Pretpostavlja se da će se pozitivnije procijeniti ravnatelji vrtića s manjim brojem odgojnih skupina (do 14 odgojnih skupina).***

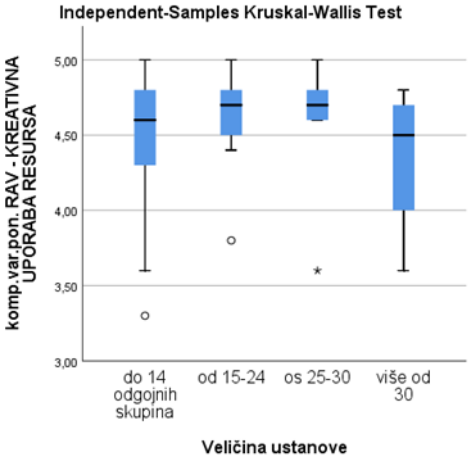
Za testiranje H1 korišten je neparametrijski Kruskal Wallis H test s Monte Carlo aproksimacijom razine pouzdanosti ili egzaktne statističke značajnosti.

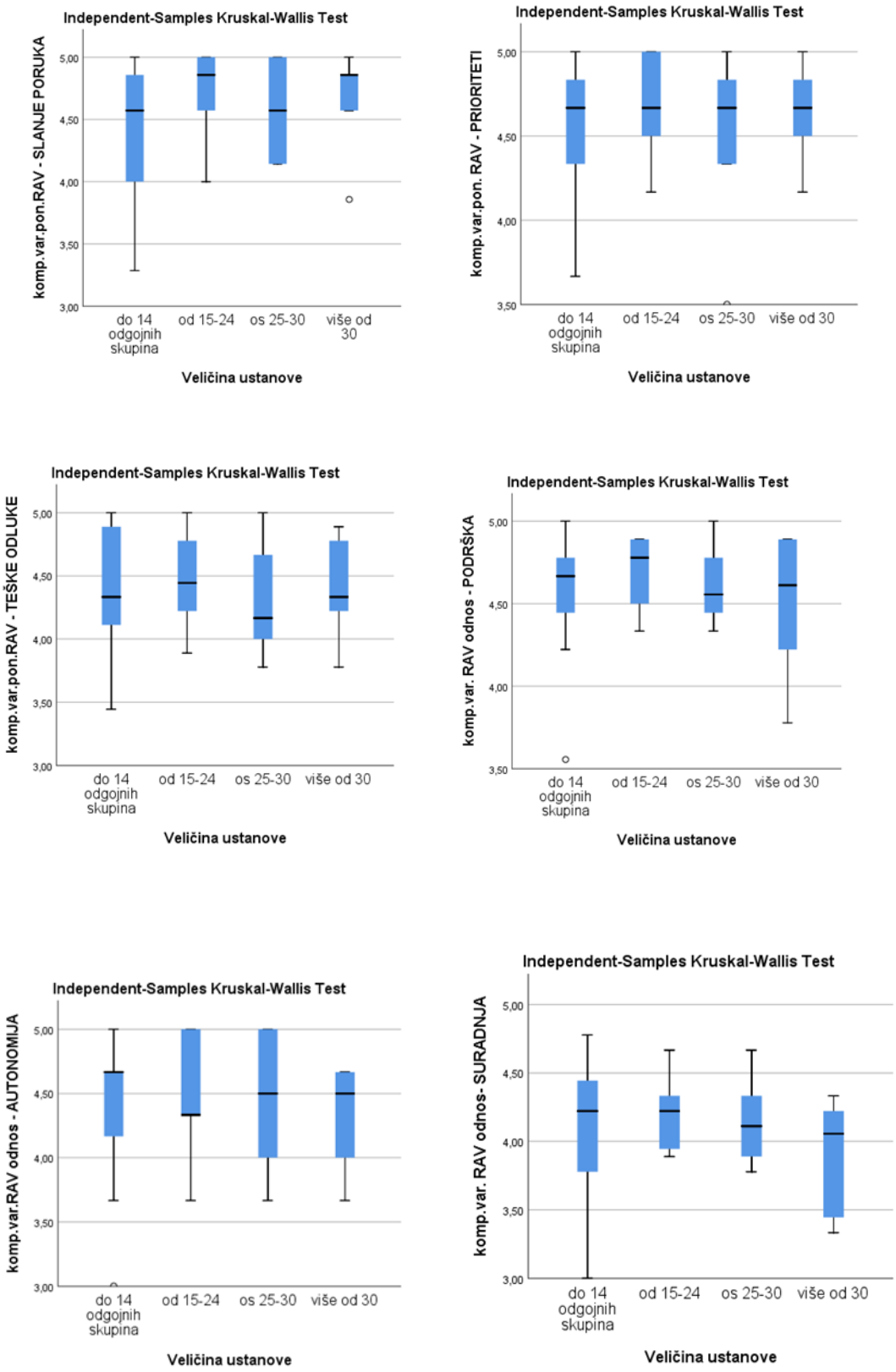
Box plot-ovi nezavisne i zavisnih varijable prikazani su na slici 10.


Independent-Samples Kruskal-Wallis Test
komp.var.pon. RAV - HRABRI RAZGOVORI
5,00
4,50
4,00
3,50
3,00
do 14 odgojnih skupina
od 15-24
os 25-30
više od 30
Veličina ustanove


Independent-Samples Kruskal-Wallis Test
komp.var.pon. RAV - MODEL DISCIPLINE
5,00
4,00
3,00
2,00
1,00
do 14 odgojnih skupina
od 15-24
os 25-30
više od 30
Veličina ustanove


Independent-Samples Kruskal-Wallis Test
komp.var.pon. RAV - PRIKUPLJANJE I KORIŠTENJE PODATAKA
5,00
4,50
4,00
3,50
3,00
do 14 odgojnih skupina
od 15-24
os 25-30
više od 30
Veličina ustanove


Independent-Samples Kruskal-Wallis Test
komp.var.pon. RAV - KREATIVNA UPORABA RESURSA
5,00
4,50
4,00
3,50
3,00
do 14 odgojnih skupina
od 15-24
os 25-30
više od 30
Veličina ustanove



Slika 10. Box plot nezavisne i zavisnih varijabli

Rezultati Kruskal Wallis H testa prikazani su u tablici 35.

Tablica 35. Vrijednosti Kruskal Wallis H testa

Test Statistics[a,b]

			HRARAZ	MODI	PPK	KUR	PRI	TO	SP	POD	AUT	SUR
Kruskal-Wallis H			,848	1,062	,095	2,175	,549	1,076	3,086	1,082	,514	2,074
Df			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.			,838	,786	,992	,537	,908	,783	,379	,781	,916	,557
Monte Carlo Sig.	Sig.		,846[c]	,798[c]	,993[c]	,543[c]	,917[c]	,794[c]	,391[c]	,790[c]	,920[c]	,578[c]
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,839	,790	,992	,534	,911	,786	,381	,782	,915	,568
		Upper Bound	,853	,806	,995	,553	,922	,802	,400	,798	,925	,587

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Veličina ustanove
c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1585587178.

Kao što je vidljivo prema vrijednostima u tablici, ne postoji statistički značajna razlika u procjenama ravnatelja o odnosima i ponašanju s obzirom na veličinu ustanove. Time se odbacuje H1. Rezultati su pomalo iznenađujući, jer se očekivalo da će više procjene odnosa i ponašanja dati ravnatelji manjih predškolskih ustanova. U takvim ustanovama je lakše izgraditi kvalitetne suradničke odnose, budući se u ustanovama koje djeluju na više lokacija, nerijetko ravnatelji zbog opsega ostalih poslova ne uspijevaju u istoj mjeri posvetiti svim djelatnicima. Kada govori o odgojno-obrazovnim ustanovama i modelima vođenja, Bush (2003) ističe njihovu složenost i kompleksnost, te je i sam model vođenja ustanove podložan promjenama s obzirom na pojedine čimbenike koji definiraju određenu ustanovu. Tako autor navodi veličinu ustanove, financijske i materijalne resurse i druge čimbenike koji će utjecati na njegov model vođenja. Staničić (2006) također na tom tragu navodi da je lakše uspostaviti kolegijalnost i uvažavajuće odnose u manjim ustanovama. Budući se ovim istraživanjem nije utvrdila postojeća razlika, ukoliko su ravnatelji bili objektivni u procjenama, može se zaključiti da pronalaze mehanizme za uspješno uspostavljanje kolegijalnih suradničkih odnosa bez obzira na veličinu ustanove koju vode.

- ***H2 - Učestalost uključivanja u stručna usavršavanja značajan je prediktor u procjeni kvalitete rada ustanove kod svih ispitanika.***

Za testiranje H2 korištena je linearna regresijska analiza. Prvi dio regresijske analize odnosi se na odgajatelje i stručne suradnike (N=1307), odnosno testiranje uloge stručnog usavršavanja na procjenu kvalitete rada ustanove. Kvaliteta ustanove obuhvaća 7 kompozitnih

varijabli. Rezultati uloge stručnog usavršavanja na *Kvalitetu ustanove* prikazan je u tablici 36.

Tablica 36. Vrijednosti regresijskog modela

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,128[a]	,016	,015	,83995

a. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odg/st.sur.

Navedeni prediktor *Učestalost uključivanja u stručna usavršavanja* objašnjava svega 1,6% varijance kriterijske varijable, tj. 1,5% (Adjusted R^2; cross - validnost regresijskog modela je dobra; tj, da je regresijski model deriviran iz populacije, a ne iz uzorka tada bi imao 0,1 % varijance manje). Rezultati ANOVA-e (F) potvrđuju statistički značajnu ulogu prediktora na zavisnu varijablu (F(1,1140)=18.864), p<0,05). Uvid u zaseban, pojedinačan doprinos prediktorske varijable (u modelu) u objašnjenju varijance prikazan je u tablici 37 (u bootstrapped modelu).

Tablica 37. Vrijednosti regresijskog koeficijenta

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	T	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,620	,096		37,574	,000		
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,138	,032	,128	4,343	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: komp.var.samov.Kultura ustanove

Bootstrap for Coefficients

Model		B	Bootstrap[a] Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval Lower	Upper
1	(Constant)	3,620	,000	,102	,001	3,416	3,829
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,138	,001	,033	,001	,071	,203

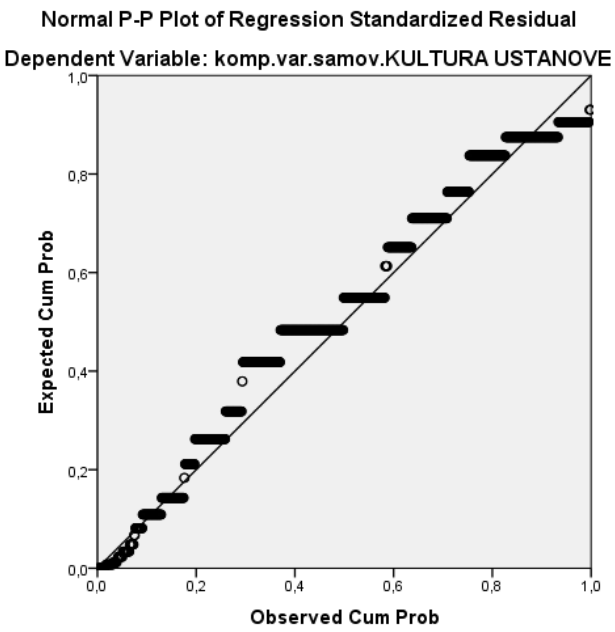
a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Kao što je vidljivo u tablici 37 nestandardizirana beta iznosi 0,138 što znači da ako povećamo varijablu učestalost usavršavanja za jednu jedinicu na skali, vrijednost procjene Kulture ustanove povećat će se za 0,138. Standardizirana B se interpretira u jedinci vrijednosti standardne devijacije. Bias u bootstrapping je nizak što ukazuje na prikladnost modela populaciji (st.greška 0,03). Vrijednosti *t* je statistički značajna što potvrđuje da se vrijednosti regresijskog koeficijenta u modelu statistički značajno razlikuju od 0. Mulitkolineranost (VIF; Statistic tolerance) nije potvrđena. Nema decidirano usuglašenog stava koja je granična vrijednost VIF-a koji implicira da multikolinearnost postaje problem za provedbu regresijske analize, međutim većinom se smatra da ako je VIF do 10 da je u granicama tolerancije (Freund ,Wilson, Mohr, 2010 navedeno u Opić i Galešev, 2013) iako se ponekad smatra da se VIF iznad 5 smatra kao ozbiljan problem prisustva multikolinearnosti. „*Osim multikolineranosti često problem u regresijskoj analizi je* ***autokorelacija****. Autokorelacija predstavlja pojavu koreliranja pogrešaka prognoze (reziduala, devijacije), što utječe na rezultate metode najmanjih kvadrata, odnosno na prikladnost prognostičkog modela. Zapravo, autokorelacija djeluje na veličinu pogreške regresijskih koeficijenta. Ako je autokorelacija pozitivna tada za posljedicu imamo precjenjivanje vrijednosti standardnih pogrešaka regresijskih koeficijenata. To posljedično može navesti na zaključak da su regresijski koeficijenti statistički značajni, iako zapravo oni to nisu. Suprotno, ako je autokorelacija negativna tada će se podcijeniti standardne pogreške regresijskih koeficijenta“* (Opić, Galešev, 2013, str.185)

Sukladno *Durbin Watson test* iznosi 1.437 što indicira da nema autokorelacije. Field (2009) sugerira da tek vrijednosti manje od 1 i veće od 3 ukazuju na problem, odnosno prisutnost autokorelacije reziduala.

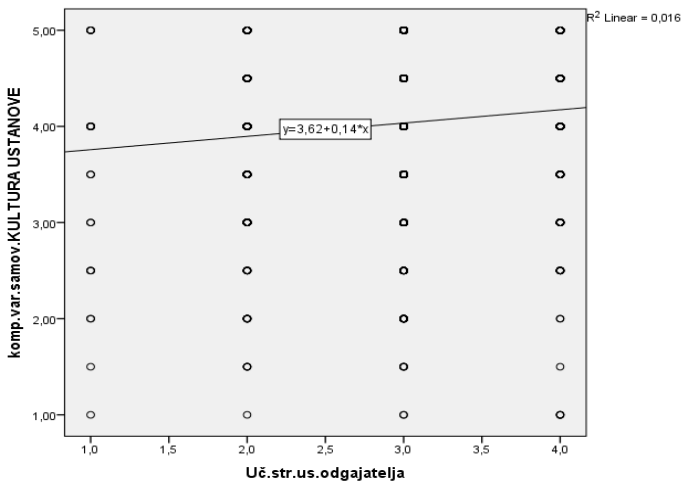
Na regresijsku analizu djeluju outlieri te smo unutar Casewise dijagnostike, 13 ispitanika izuzeli iz daljnje analize, nakon čega je potvrđena vrijednost reziduala iznad +3 SD, što s obzirom na ukupan uzorak indicira da je regresijski model točan.

Provjeren je preduvjet o homogenosti (homoscedascitity) i linearnom odnosu. Na slici 11. i 12. prikazan je regresijski pravac (*Normal probability – probability P-P*) koji indicira da su opaženi reziduali relativno normalno distribuirani budući se nalaze uz ravnu liniju.



Slika 11. Prikaz regresijskog pravca - *P-P plot - expected and observed prob*

Na slici 12. scater plot prikazan je pravac regresija i regresijska jednadžba. Evidentno je nagib vrlo blag (vrijednost a u jednadžbi y=a+bx) što indicira slab doprinos prediktora u objašnjenu varijance zavisne varijable.



Slika 12 - Prikaz pravca regresijske jednadžbe

Druga regresijska analiza provedena je sa zavisnom varijablom *Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada.* Model *summary* prikazan je u tablici 38.

Tablica 38. Vrijednosti regresijske analize - *Model Summary*

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics: R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	,118[a]	,014	,013	,66807	,014	15,950	1	1122	,000	1,181

a. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odgajatelja i stručnih suradnika

b. Dependent Variable: komp.var.samov. PROSTORNO-MATERIJALNI I TEHNIČKI UVJETI

Prediktor *Učestalost uključivanja u stručna usavršavanja* objašnjava svega 1,4% varijance kriterijske varijable, tj. 1.3%. Rezultati ANOVA-e (F) potvrđuju statistički značajnu ulogu prediktora na zavisnu varijablu (F(1,1122)=15.950), p<0,05).

Uvid u zaseban, pojedinačan doprinos prediktorske varijable (u modelu) u objašnjenju varijance prikazan je u tablici 39 (u bootstrapped modelu).

Tablica 39. Vrijednosti koeficijenta u bootstrapped modelu

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients: B	Unstandardized Coefficients: Std. Error	Standardized Coefficients: Beta	T	Sig.	Collinearity Statistics: Tolerance	Collinearity Statistics: VIF
1	(Constant)	3,923	,077		50,983	,000		
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,102	,025	,118	3,994	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: komp.var.samov. PROSTORNO-MATERIJALNI I TEHNIČKI UVJETI

Bootstrap for Coefficients

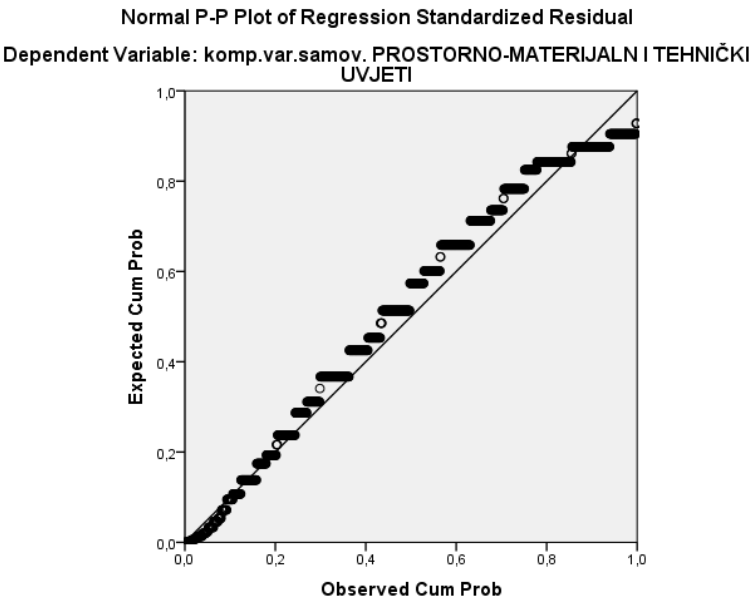
Model		B	Bootstrap[a]: Bias	Bootstrap[a]: Std. Error	Bootstrap[a]: Sig. (2-tailed)	Bootstrap[a]: 95% Confidence Interval: Lower	Bootstrap[a]: 95% Confidence Interval: Upper
1	(Constant)	3,923	,001[b]	,084[b]	,002[b]	3,753[b]	4,084[b]
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,102	,001[b]	,027[b]	,002[b]	,050[b]	,159[b]

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

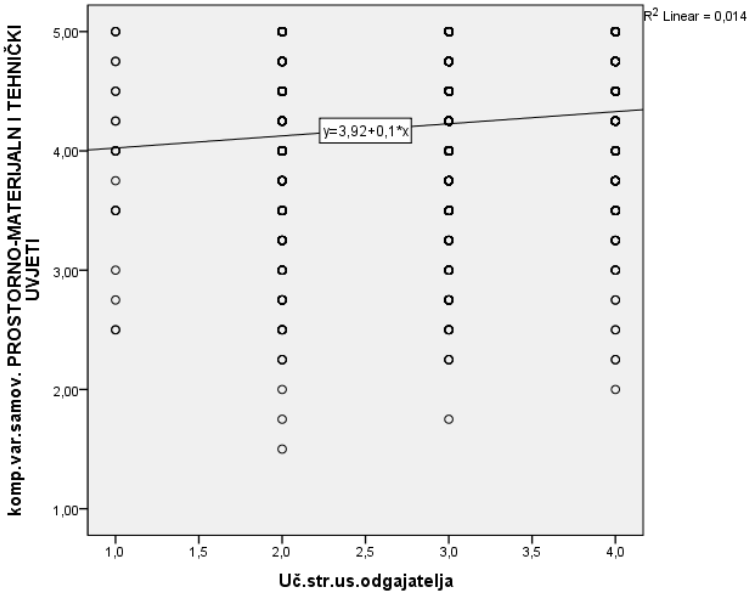
b. Based on 612 samples

Kao što je vidljivo u tablici 39 nestandardizirana beta iznosi 0,102 što znači da ako povećamo varijablu učestalost usavršavanja za jednu jedinicu na skali, vrijednost procjene na zavisnoj varijabli *Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada* povećat će se za 0,102. Standardizirana B interpretira se u jedinci vrijednosti standardne devijacije. Bias u bootstrapping je nizak što ukazuju na prikladnost modela populaciji (st.greška 0,02). Autkorelacija i multikolinearnost nije potvrđena.

Homogenst varijanci točnije u regresiji homoscedasticity i pravac regresije prikazani su na slici 13 i 14.



Slika 13. Prikaz regresijskog pravca – *P-P Plot*



Slika 14. Prikaz pravca regresijske jednadžbe

Dakle, iako niske vrijednosti regresije, potvrđuje se statistički značajna prediktivna uloga učestalosti usavršavanja odgajatelja i stručnih suradnika na procjenu kvalitete *Prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada.*

Treća regresija obuhvaća zavisnu varijablu *Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost* kao kompozitnu varijablu procjene kvalitete. Osnove vrijednosti regresije (koeficijent determinacije) prikazan je u tablici 40.

Tablica 40. Osnovne vrijednosti regresije- *Model Summary*

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,122[a]	,015	,014	,81998

a. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odgajatelja i stručnih suradnika

b. Dependent Variable: komp.var.samov. ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST

Kao i u prethodnim regresijama imamo nizak koeficijent determinacije, tj. malo je ukupno objašnjeno varijance zavisne varijable prediktorskom (1.5%). Rezultati ANOVA-e (F) potvrđuju statistički značajnu ulogu prediktora na zavisnu varijablu (tablica 41).

Tablica 41. Rezultati ANOVA-e

ANOVA[a]						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,495	1	11,495	17,095	,000[b]
	Residual	761,800	1133	,672		
	Total	773,295	1134			

a. Dependent Variable: komp.var.samov. ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST

b. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odg/st.sur

Pojedinačan doprinos prediktorske varijable (u modelu) u objašnjenju varijance prikazan je u tablici 42 (u bootstrapped modelu).

Tablica 42. Vrijednosti koeficijenta u bootstraped modelu

Coefficients[a]						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	T	Sig.
1	(Constant)	3,654	,094		38,790	,000
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,129	,031	,122	4,135	,000

a. Dependent Variable: komp.var.samov. ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST

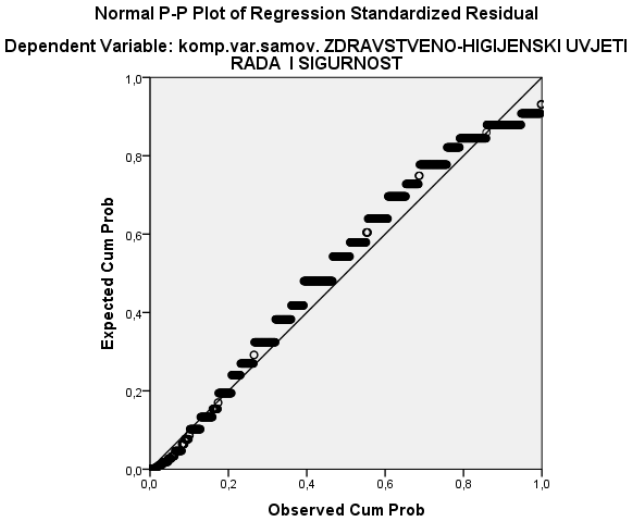
Bootstrap for Coefficients							
			Bootstrap[a]				
						95% Confidence Interval	
Model		B	Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	Lower	Upper
1	(Constant)	3,654	,008	,093	,001	3,477	3,843
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,129	-,003	,030	,001	,069	,186

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

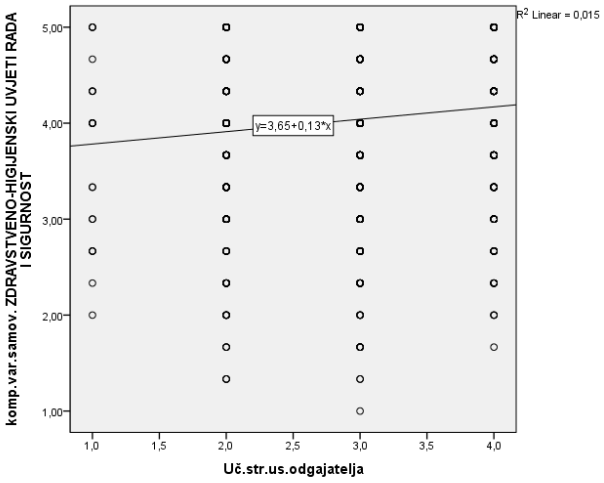
Kao što je vidljivo u tablici 42 standardizirana beta iznosi 0,122 što znači da ako povećamo varijablu učestalost usavršavanja za jednu SD, vrijednost procjene *Zdravstveno-higijenski*

uvjeti rada i sigurnost povećat će se za 0,122 SD. Autkorelacija i multikolinearnost nije potvrđena (Durbin Watson =1.312; VIF =1).

Testiranje homoscedasticity-a i prikaz pravac regresije prikazani su na slici 15 i 16.



Slika 15. Prikaz pravca regresije- P-P Plot



Slika 16. Prikaz pravca regresijske jednadžbe

I trećem regresijom potvrđena je statistički značajna uloga učestalosti usavršavanja odgajatelja i stručnih suradnika na procjenu kvalitete *Zdravstveno-higijenskim uvjetima rada i sigurnosti.*

U četvrtoj regresiji obuhvaćena je kompozitna varijabla *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces*. Osnovne vrijednosti modela prikazane su u tablici 42.

Tablica 42. Osnovne vrijednosti regresijskog modela – *Model Summary*

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,113[a]	,013	,012	,49780	1,466

a. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odgajatelja i stručnih suradnika

b. Dependent Variable: komp.var.samov. KURIKULUM I ODG.-OBR. PROCES

Kao i u prethodnim regresijama imamo nizak koeficijent determinacije, tj. malo je ukupno objašnjeno varijance zavisne varijable prediktorskom (1.3%). Rezultati ANOVA-e (F) potvrđuju statistički značajnu ulogu prediktora na zavisnu varijablu (tablica 43).

Tablica 43. Rezultati ANOVA-e

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,568	1	3,568	14,399	,000[b]
	Residual	278,032	1122	,248		
	Total	281,600	1123			

a. Dependent Variable: komp.var.samov. KURIKULUM I ODG.-OBR. PROCES

b. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odgajatelja i stručnih suradnika

Doprinos prediktorske varijable (u modelu) u objašnjenju varijance prikazan je u tablici 44 (u bootstrapped modelu).

Tablica 44. Vrijednosti koeficijenta u bootstraped modelu

Coefficients[a]

Model		Unstand. Coefficients		Stand. Coefficients			Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4,250	,057		74,190	,000					
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,072	,019	,113	3,795	,000	,113	,113	,113	1,000	1,000

a. Dependent Variable: komp.var.samov. KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES

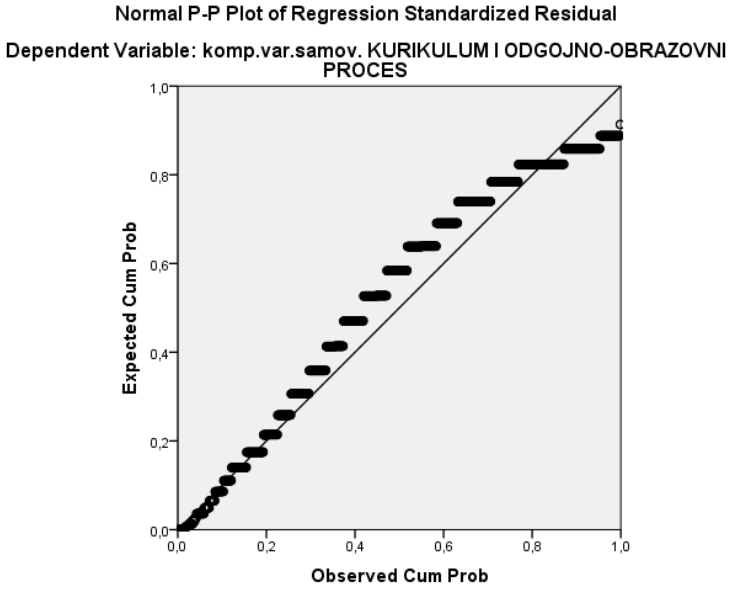
Bootstrap for Coefficients							
			Bootstrap[a]				
						95% Confidence Interval	
Model		B	Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	Lower	Upper
1	(Constant)	4,250	,003[b]	,059[b]	,002[b]	4,138[b]	4,369[b]
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,072	-,001[b]	,019[b]	,002[b]	,034[b]	,109[b]

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

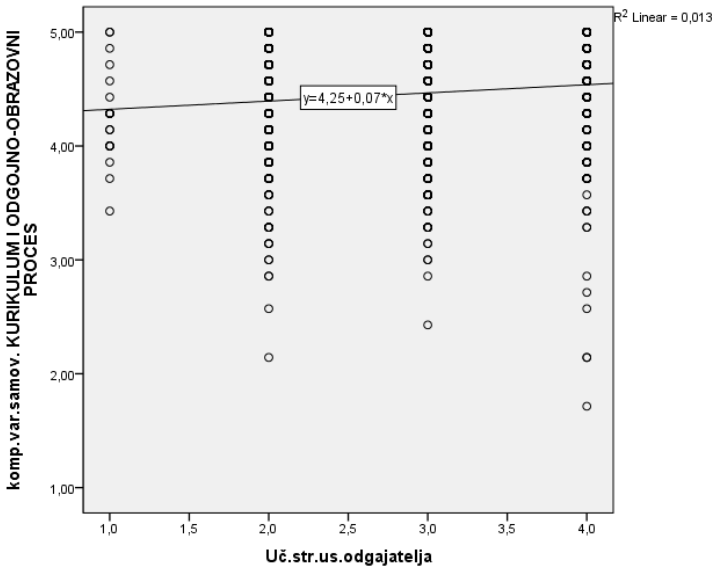
b. Based on 613 samples

Kao što je vidljivo u tablici 44. standardizirana beta iznosi 0,113 što znači da ako povećamo varijablu učestalost usavršavanja za jednu SD, vrijednost procjene *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces* povećat će se za 0,113 SD. Autkorelacija i multikolinearnost nije potvrđena (Durbin Watson =1.466; VIF =1).

Testiranje homoscedasticity-a i prikaz pravac regresije prikazani su na slici 17 i 18.



Slika 17. Prikaz pravca regresije – P-P Plot



Slika 18. Prikaz pravca regresijske jednadžbe

Na slici se vidi vrlo blag pravac regresije, što indicira slabu prediktivnu ulogu učestalosti usavršavanja na zavisnu varijablu *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces*.

U petoj regresiji zavisna kompozitna varijabla kvalitete je *Ljudski resursi*. Sažetak modela prikazan je u tablici 45.

Tablica 45. Osnovne vrijednosti regresijskog modela- *Model Summary*

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,105[a]	,011	,010	,35790

a. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odg/st.sur.

b. Dependent Variable: komp.var.samov.LJUDSKI RESURSI

Dakle, svega 1.1% varijance varijable kvalitete *Ljudski resursi* objašnjeno je prediktorskom varijablom učestalost stručnog usavršavanja. Rezultati ANOVA-e (F) potvrđuju statistički značajnu ulogu prediktora na zavisnu varijablu ($F(1,1139)=12.689$), $p<0,05$).

Uvid u zaseban, pojedinačan doprinos prediktorske varijable (u modelu) u objašnjenju varijance prikazan je u tablici 46 (u bootstrapped modelu).

Tablica 46. Vrijednosti koeficijenta u bootstraped modelu

Coefficients[a]						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	T	Sig.
1	(Constant)	4,577	,041		111,276	,000
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,048	,014	,105	3,562	,000

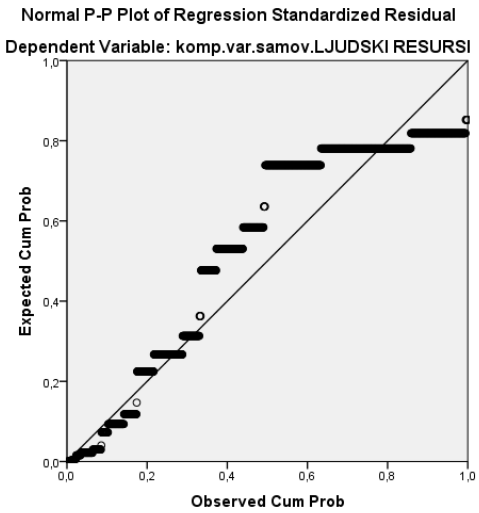
a. Dependent Variable: komp.var.samov.LJUDSKI RESURSI

Bootstrap for Coefficients							
			Bootstrap[a]				
					Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
Model		B	Bias	Std. Error		Lower	Upper
1	(Constant)	4,577	,000	,045	,001	4,483	4,663
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,048	,000	,014	,003	,020	,077

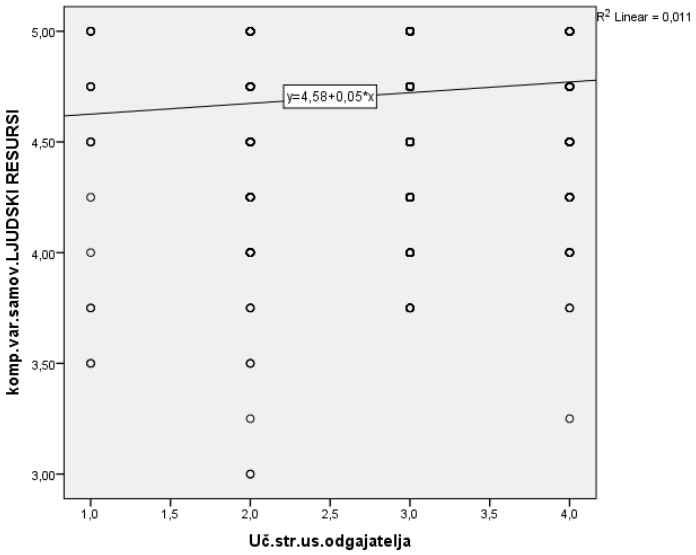
a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Kao što je vidljivo u tablici 46 nestandardizirana beta iznosi 0,048 što znači da ako povećamo varijablu učestalost usavršavanja za jednu jedinicu na skali, vrijednost procjene *Ljudski resursi* povećat će se za 0,048 što je vrlo slab rezultat povećanja.

Testiranje homoscedasticity-a i prikaz pravac regresije prikazani su na slici 19 i 20.



Slika 19. Prikaz pravca regresije – P-P Plot



Slika 20. Prikaz pravca regresijske jednadžbe

Na slici se vidi vrlo blag pravac regresije, što indicira slabu prediktivnu ulogu učestalosti usavršavanja na zavisnu varijablu kvalitete *Ljudski resursi*

Šestom regresijom obuhvaćena je kompozitna varijabla kvaliteta *Suradnja s užom i širom društvenom zajednicom* i regresijska jednadžba nije statistički značajna ANOVA (F(1,1122=2.309), p=0.129; t(B)=1.519, p=0,129. To znači da učestalost usavršavanja nije statistički značajan prediktor s područjem kvalitete *Suradnja s užom i širom zajednicom*.

Posljednjom regresijom obuhvaćena je kompozitna varijabla kvalitete *Proces praćenja i vrednovanja* (zavisna varijabla). Osnovne vrijednosti regresije prikazane su u tablici 47.

Tablica 47. Osnovne vrijednosti regresijskog modela – *Model Summary*

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,142[a]	,020	,019	,46279	1,631

a. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odgajatelja

b. Dependent Variable: komp.var.samov. PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA

Dobiveno je 2 % varijance objašnjeno modelom, tj. 2% varijabiliteta (promjene) u varijabli procjene kvalitete *Proces praćenja i vrednovanja* može se objasniti utjecajem prediktorske varijable - *učestalost stručnog usavršavanja*.

Rezultati ANOVA-e (F) potvrđuju statistički značajnu ulogu prediktora na zavisnu varijablu (tablica 48)

Tablica 48. Rezultati ANOVA-e

ANOVA[a]						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,965	1	4,965	23,181	,000[b]
	Residual	240,303	1122	,214		
	Total	245,268	1123			

a. Dependent Variable: komp.var.samov. PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA

b. Predictors: (Constant), Uč.str.us.odg/st.sur.

Uvid u zaseban, pojedinačan doprinos prediktorske varijable (u modelu) u objašnjenju varijance prikazan je u tablici 49 (u bootstrapped modelu).

Tablica 49. Vrijednosti koeficijenta u bootstraped modelu

Coefficients[a]								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
Model		B	Std. Error	Beta	T	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4,175	,053		78,375	,000		
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,085	,018	,142	4,815	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: komp.var.samov. PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA

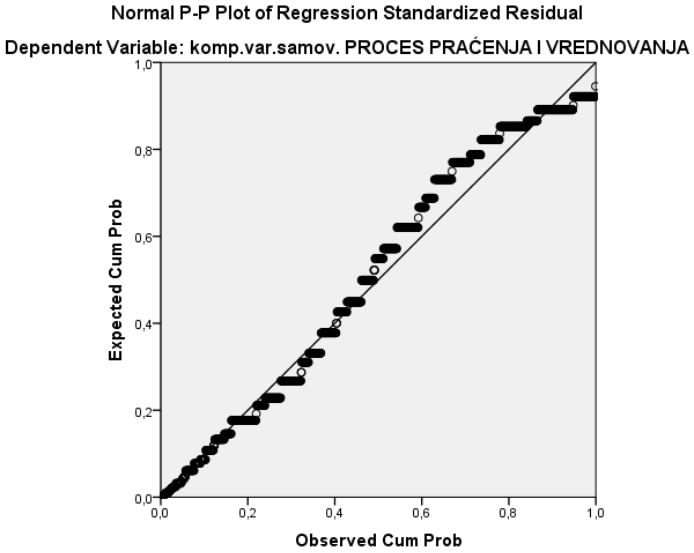
Bootstrap for Coefficients							
			Bootstrap[a]				
						95% Confidence Interval	
Model		B	Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	Lower	Upper
1	(Constant)	4,175	-,001	,053	,001	4,077	4,276
	Uč.str.us.odg/st.sur.	,085	,001	,018	,001	,050	,118

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

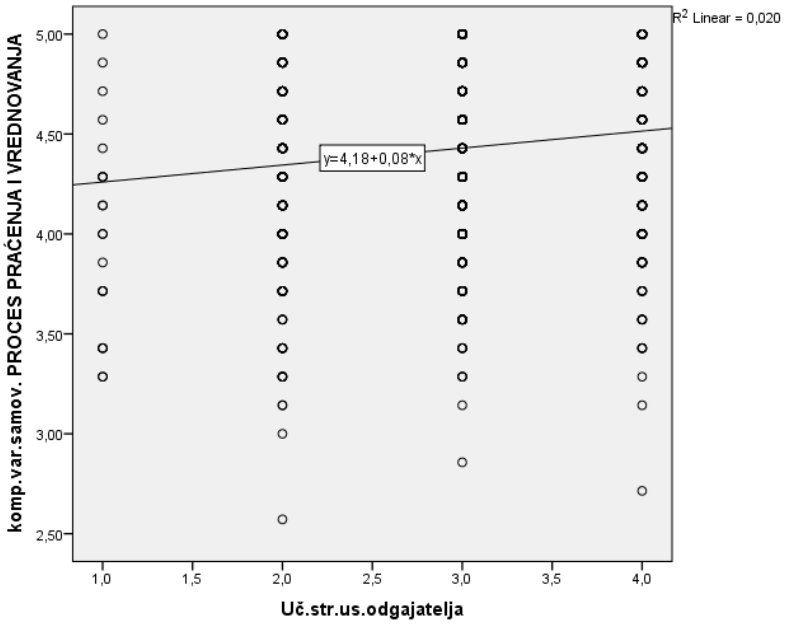
Kao što je vidljivo u tablici 49 nestandardizirana beta iznosi 0,085 što znači da ako povećamo varijablu učestalost uključivanja u stručna usavršavanja za jednu jedinicu na skali, vrijednost

procjene *Proces praćenja i vrednovanja* povećat će se za 0,085. Bias u bootstrapping-u je nizak što ukazuje na prikladnost modela populaciji (st.greška 0,018).

Provjeren je preduvjet o homogenosti (*homoscedascitity*) i linearnom odnosu. Na slici 21 i 22 prikazan je (*Normal probability – probability P-P*) te indicira da su opaženi reziduali relativno normalno distribuirani budući se nalaze uz ravnu liniju.



Slika 21. Prikaz pravca regresije- P-P Plot



Slika 22. Prikaz pravca regresijske jednadžbe

Na slici (*scater plot*) je prikazan pravac regresije i regresijske jednadžbe. Evidentno je nagib vrlo blag (vrijednost a: u jednadžbi y=a+bx) što indicira slab doprinos prediktora u objašnjenju varijance zavisne varijable. Dakle, kod odgajatelja i stručnih suradnika učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja je statistički značajan prediktor kvalitete rada ustanove na svim kompozitnim varijablama osim *Suradnje s užom i širom zajednicom* (6 od 7 kompozitnih varijabli). Ovaj rezultat je bio i očekivan budući je i zakonska obveza (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) svih djelatnika kontinuirano stručno usavršavanje. Izdvajanje navedenog prediktora kao ključnog u procjeni kvalitete rada ustanove prilikom testiranja, imalo je za cilj ukazati na značaj profesionalnog razvoja djelatnika. Slijedeći suvremenu paradigmu koja ističe društvo znanja i učeće organizacije, neosporna je činjenica da ukoliko težimo razvoju takvog društva, učinkovitih i uspješnih predškolskih ustanova, tada nam kontinuiran profesionalni razvoj treba (p)ostati imperativ i zvijezda vodilja na tom putu. Na tom tragu Stoll i Fink (1996, str. 204) naglašavaju da je *„ …usavršavanje nastavnika ujedno i proces i željeni ishod poboljšanja škola“*, dok Fullan i Hargreaves (1991) obvezuju pojedinca na preuzimanje odgovornosti za stručno usavršavanje s ciljem unaprjeđenja kvalitete ustanove koja se, u suprotnom, nikada neće unaprijediti. Sukladno tome, a uzimajući u obzir učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja ispitanika u ovom istraživanju, mogu se potvrditi teze da su profesionalno osviješteni djelatnici informiraniji o elementima područja kvalitete rada ustanove. No, važno je i ovdje naglasiti da se samoprocjenom kvalitete rada dobiva tek informacija i uvid u navedena područja, za detaljniju procjenu kvalitete bilo bi potrebno provesti analizu sukladno metodologiji o (samo)vrednovanju ustanova.

Prilikom testiranja na uzorku ravnatelja niti jedna regresijska jednadžba nije statistički značajna stoga u daljnjem tekstu nisu niti prikazane. To znači da kod ravnatelja učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja nije statistički značajan prediktor kvalitete rada ustanove, što iznenađuje s obzirom da su neka istraživanja (Barth, 1990; Fullan, 1991; Bryk et al. 1994; Stoll i Fink, 1996; Melvin, Saskatchewan i Thompson, 2004; Salazar, 2013; OECD, 2014) o značaju cjeloživotnog učenja ravnatelja pokazala suprotno tj. ravnatelji koji su se uključivali u bilo koji oblik stručnog usavršavanja doprinosili su razvoju temeljnih profesionalnih kompetencija, a time i uspješnosti svojih ustanova. U Eurydicovom izvješću *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi* (2013) se navodi da ravnatelji u Republici Hrvatskoj najčešće pohađaju konferencije i tečajeve (81%) koji prosječno traju 7 dana godišnje, što je sukladno i malom rasponu prosječnog broja dana uključenih u takve

aktivnosti i u ostalim zemljama, primjerice 4 dana godišnje ravnatelji Velike Britanije, Finske, Japana i Australije provode u nekom obliku stručnog usavršavanja. No, ostale oblike stručnog usavršavanja koji bi se odnosili na aktivno uključivanje u profesionalne mreže, mentorstvo ili neke druge istraživačke djelatnosti, ravnatelji u Hrvatskoj ne pohađaju (ili pohađaju vrlo rijetko). Kao ključni problem ili prepreku za uključivanje u neki oblik stručnog usavršavanja ravnatelji Hrvatske (49%) najčešće navode previsoke cijene (TALIS prosjek 30%) i problem nedostatka poticaja za uključivanje u stručna usavršavanja koje navodi 29% ravnatelja (TALIS prosjek 35%), dok njih 22% navodi problem neprimjerenih aktivnosti stručnih usavršavanja (TALIS prosjek 22%). Ono što je zanimljivo u usporedbi s ostalim zemljama jest problem manjka ili nedostatka vremena za stručna usavršavanja, što kao najčešći problem navode ravnatelji ostalih zemalja (TALIS prosjek 43%) dok u Hrvatskoj taj problem ističe svega 6% ravnatelja. Iako je zakonska obveza (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) ravnatelja predškolskih ustanova uključivanje u stručna usavršavanja, iz navedenog proizlazi da nepostojanje propisnih postupaka i verifikacije profesionalnih kompetencija ravnatelja ostavlja pojedincu izbor i mogućnost (ne)uključivanja u ista. Ukoliko se odgojno-obrazovni sustav, na svim svojim razinama, želi razvijati sukladno standardima kvalitete tada je dužnost i odgovornost obrazovne politike omogućiti profesionalizaciju ravnatelja kako bi se osigurali kvalitetni i kompetentni stručnjaci koji će zajedno sa svojim djelatnicima razvijati kvalitetu ustanove do najvišeg stupnja.

Zaključno, time se djelomično potvrđuje H2.

- ***H3 - Postoji statistički značajna razlika između odgajatelja i stručnih suradnika u procjeni odnosa i kvalitete rada ustanove***

Za testiranje H3 korišten je Mann Whitney U test s Monte Carlo simulacijom zbog disproporcija subuzorka koji se uspoređuju. Rezultati su prikazani u tablici 50.

Tablica 50. Rezultati Mann-Whitney U testa

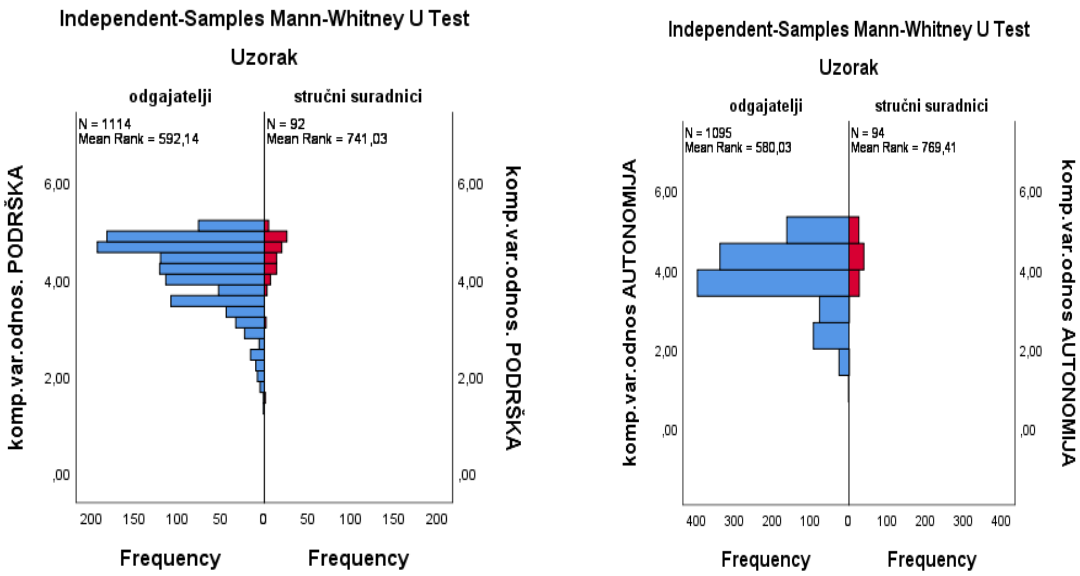
Test Statistics[a]

			PODRŠKA	AUTONOMIJA	SURADNJA
Mann-Whitney U			38591,500	35070,500	41481,500
Wilcoxon W			659646,500	635130,500	641541,500
Z			-3,949	-5,178	-1,502
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000	,000	,133
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000[b]	,000[b]	,129[b]
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000	,122
		Upper Bound	,000	,000	,135

Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000[b]	,000[b]	,065[b]
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000	,060
		Upper Bound	,000	,000	,070

a. Grouping Variable: Uzorak
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Kao što je vidljivo u tablici 50 postoji statistički značajna razlika između odgajatelja i stručnih suradnika na kompozitnim varijablama odnosa – podrška i autonomija. Grafički prikaz visine rangova prikazan je slici 23.



Slika 23. Prikaz visine rangova

Kao što je vidljivo iz visine rangova stručni suradnici statistički značajno više procjenjuju podršku i autonomiju od svojih kolega odgajatelja.

Drugi dio H3 odnosi se na zavisnu varijablu kvalitete rada, tj. kompozitne varijable kvalitete – kultura ustanove (KU), prostorno-materijalni i tehnički uvjeta rada (PMTUR), zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost (ZHURS), kurikulum i odgojno-obrazovni proces (KOOP), ljudski resursi (LJR), suradnja s užom i širom zajednicom (SUŠZ) i proces praćenja i vrednovanja (PPV). Rezultati Mann Whitney testa prikazani su u tablici 51.

Tablica 51. Rezultati Mann Whitney testa

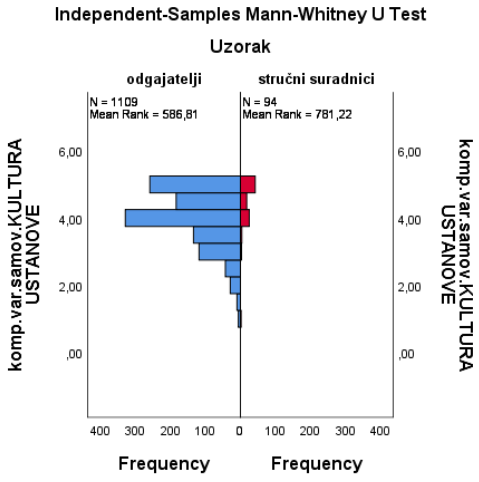
Test Statistics[a]

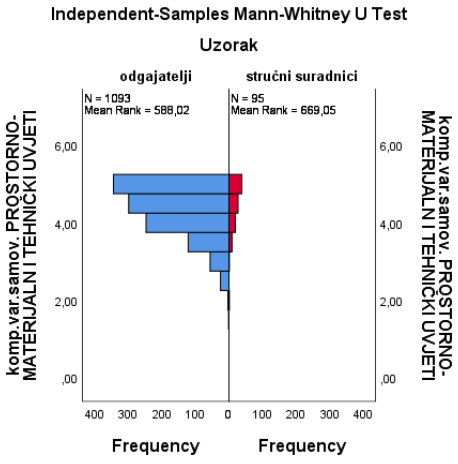
			KU	PMTUR	ZHURS	KOOP	LJR	SUŠZ	PPV
Mann-Whitney U			35276,000	44835,500	35830,500	42264,000	47226,000	46986,000	48696,500
Wilcoxon W			650771,000	642706,500	643583,500	46542,000	51786,000	51451,000	647661,500
Z			-5,339	-2,231	-5,020	-2,561	-1,796	-1,341	-,520
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000	,026	,000	,010	,073	,180	,603
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000[b]	,029[b]	,000[b]	,011[b]	,074[b]	,174[b]	,599[b]
	95% Confidence Interval	Lower Bound	**,000**	**,026**	**,000**	**,009**	,069	,166	,589
		Upper Bound	,000	,033	,000	,013	,079	,181	,608
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000[b]	,016[b]	,000[b]	,006[b]	,035[b]	,088[b]	,304[b]
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,014	,000	,005	,031	,083	,295
		Upper Bound	,000	,018	,000	,008	,038	,094	,313

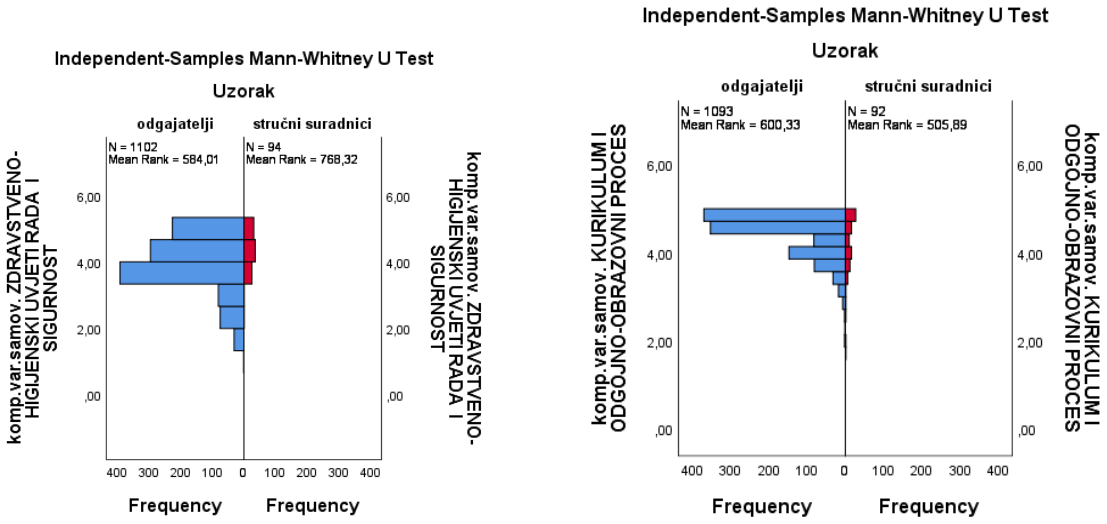
a. Grouping Variable: Uzorak
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.

Kao što je vidljivo u tablici 51 postoji statistički značajna razlika između odgajatelja i stručnih suradnika na kompozitnim varijablama kvalitete – kultura ustanove, prostorno-materijalni i tehnički uvjeta rada, zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost te kurikulum i odgojno-obrazovni proces.

Grafički prikaz visine rangova prikazan je slici 24.







Slika 24. Grafički prikaz visine rangova

Kao što je vidljivo iz visine rangova stručni suradnici statistički značajno više procjenjuju kulturu ustanove, prostorno-materijalne i tehničke uvjete rada te zdravstveno-higijenske uvjete rada i sigurnost od svojih kolega odgajatelja, dok odgajatelji statistički značajno više procjenjuju kurikulum i odgojno-obrazovni proces. Budući su u procjeni odnosa i kvalitete rada pojedine ustanove od velikog značaja mišljenja i stavovi djelatnika, ovom hipotezom se nastojao dobiti detaljniji uvid u ta područja iz perspektive odgajatelja i stručnih suradnika. Rezultati ukazuju na određene razlike u procjenama i odnosa i kvalitete rada, što u ustanovama koje imaju razvijenu suradničku kulturu ne bi smio biti slučaj. Vujičić (2007; 2012; 2017) ističe značaj zajedničkog djelovanje odgajatelja i stručnih suradnika u razvoju učeće zajednice koji se ne može odvijati zasebno, već stvaranje profesionalne zajednice mora biti proces otvorene i zajedničke suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Stoga i ovi rezultati mogu ukazivati na potrebu osnaživanja suradničkih odnosa i razvoja kulture otvorenog dijaloga. Iako se i samo polje rada razlikuje kod odgajatelja i stručnih suradnika, samim time se i percepcija određenih područja drugačije sagledava (primjerice, odgajatelji statistički značajno više procjenjuju područje kurikuluma i odgojno-obrazovnog procesa jer su involvirani svakodnevno u to područje), no specifičnost predškolske ustanove je upravo ta da svi djelatnici trebaju biti usmjereni njezinom cjelokupnom funkcioniranju te da su sva područja nedjeljiva i potrebno ih je na takav način sagledavati i razvijati.

- ***H4- Postoji statistički značajna razlika u procjenama odnosa i kvalitete rada ustanove između odgajatelja i stručnih suradnika s obzirom na županije u kojima se nalaze njihove predškolske ustanove.***

Distribucija ispitanika prema županijama prikazana je u tablici 52.

Tablica 52. Distribucija ispitanika prema županijama

Županija					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SMŽ	283	22,7	22,7	22,7
	Zagrebačka županija	308	24,8	24,8	47,5
	Varaždinska županija	90	7,2	7,2	54,7
	Karlovačka županija	90	7,2	7,2	62,0
	grad Zagreb	473	38,0	38,0	100,0
	Total	1244	100,0	100,0	

Za testiranje H4 korištena je One way ANOVA u bootstrapped modelu uz *Bayesan inference*, te usporedno, a radi dodatne kontrole alpha pogreške, robusni Welch test.

Rezultati Levene testa homogenosti varijanci duž subuzoraka na zavisnoj varijabli prikazani su u tablici 53.

Tablica 53. Rezultati Levene testa homogenosti varijanci

Test of Homogeneity of Variances					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
KULTURA USTANOVE	Based on Mean	1,786	4	1065	,129
	Based on Median	2,085	4	1065	,081
	Based on Median and with adjusted df	2,085	4	1053,265	,081
	Based on trimmed mean	1,959	4	1065	,099
PROSTORNO-MATERIJALN I TEHNIČKI UVJETI	Based on Mean	8,281	4	1065	,000
	Based on Median	7,717	4	1065	,000
	Based on Median and with adjusted df	7,717	4	994,397	,000
	Based on trimmed mean	8,296	4	1065	,000
ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI	Based on Mean	4,010	4	1065	,003
	Based on Median	4,989	4	1065	,001

RADA I SIGURNOST	Based on Median and with adjusted df	4,989	4	1021,108	,001
	Based on trimmed mean	4,616	4	1065	,001
KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	Based on Mean	16,009	4	1065	,000
	Based on Median	12,049	4	1065	,000
	Based on Median and with adjusted df	12,049	4	763,324	,000
	Based on trimmed mean	14,194	4	1065	,000
LJUDSKI RESURSI	Based on Mean	18,566	4	1065	,000
	Based on Median	14,045	4	1065	,000
	Based on Median and with adjusted df	14,045	4	930,478	,000
	Based on trimmed mean	18,698	4	1065	,000
SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	Based on Mean	17,050	4	1065	,000
	Based on Median	13,052	4	1065	,000
	Based on Median and with adjusted df	13,052	4	845,201	,000
	Based on trimmed mean	15,082	4	1065	,000
PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	Based on Mean	3,197	4	1065	,013
	Based on Median	2,128	4	1065	,075
	Based on Median and with adjusted df	2,128	4	1035,257	,075
	Based on trimmed mean	2,829	4	1065	,024

Kao što je vidljivo u tablici 53 varijance na većini kompozitnih zavisnih varijabli nisu homogene te će se usporedo raditi i Welch robusni test te Post hoc Games Hawell test koji se primjenjuje kad varijance nisu homogene.

Rezultati ANOVA prikazani su u tablici 54.

Tablica 54. Rezultati ANOVA-e

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
KULTURA USTANOVE	Between Groups	17,555	4	4,389	6,340	,000
	Within Groups	737,260	1065	,692		
	Total	754,815	1069			
PROSTORNO-MATERIJALN I TEHNIČKI UVJETI	Between Groups	28,400	4	7,100	16,806	,000
	Within Groups	449,929	1065	,422		
	Total	478,329	1069			
ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST	Between Groups	40,374	4	10,094	15,946	,000
	Within Groups	674,113	1065	,633		

	Total	714,487	1069			
KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	Between Groups	25,176	4	6,294	27,863	,000
	Within Groups	240,577	1065	,226		
	Total	265,753	1069			
LJUDSKI RESURSI	Between Groups	8,869	4	2,217	18,284	,000
	Within Groups	129,148	1065	,121		
	Total	138,017	1069			
SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	Between Groups	41,775	4	10,444	35,480	,000
	Within Groups	313,486	1065	,294		
	Total	355,260	1069			
PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	Between Groups	21,042	4	5,260	26,208	,000
	Within Groups	213,763	1065	,201		
	Total	234,805	1069			

Usporedo, rezultati robusnog Welch testa prikazani su u tablici 55.

Tablica 55. Rezultati robusnog Welch testa

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic[a]	df1	df2	Sig.
KULTURA USTANOVE	Welch	7,001	4	280,241	,000
	Brown-Forsythe	6,799	4	632,790	,000
PROSTORNO-MATERIJALN I TEHNIČKI UVJETI	Welch	19,637	4	287,542	,000
	Brown-Forsythe	19,887	4	728,703	,000
ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST	Welch	18,564	4	283,540	,000
	Brown-Forsythe	17,904	4	687,716	,000
KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	Welch	44,901	4	302,875	,000
	Brown-Forsythe	34,376	4	688,746	,000
LJUDSKI RESURSI	Welch	21,466	4	289,769	,000
	Brown-Forsythe	21,961	4	714,919	,000
SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	Welch	48,810	4	286,286	,000
	Brown-Forsythe	41,058	4	671,226	,000
PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	Welch	28,204	4	277,327	,000
	Brown-Forsythe	27,582	4	608,386	,000

a. Asymptotically F distributed.

Dakle, usporedo ANOVA i WELCH test potvrđuju statistički značajne razlike između ispitanika prema županijama u procjeni na kompozitnim varijablama kvalitete rada ustanove. Za Pairwise usporedbu (post hoc test) korišten je Games Howell test (tablica 56).

Games-Howell

Dependent Variable	(I) Županija	(J) Županija	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
KULTURA USTANOVE	SMŽ	Zagrebačka županija	,03159	,07708	,994	-,1795	,2426
		Varaždinska županija	-,12282	,09278	,677	-,3789	,1333
		Karlovačka županija	-,27906	,10857	,083	-,5800	,0219
		grad Zagreb	,17870	,06578	,053	-,0014	,3588
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,03159	,07708	,994	-,2426	,1795
		Varaždinska županija	-,15441	,09555	,489	-,4178	,1090
		Karlovačka županija	-,31064*	,11094	,046	-,6178	-,0035
		grad Zagreb	,14712	,06963	,216	-,0435	,3377
	Varaždinska županija	SMŽ	,12282	,09278	,677	-,1333	,3789
		Zagrebačka županija	,15441	,09555	,489	-,1090	,4178
		Karlovačka županija	-,15624	,12237	,706	-,4945	,1821
		grad Zagreb	,30152*	,08668	,006	,0616	,5415
	Karlovačka županija	SMŽ	,27906	,10857	,083	-,0219	,5800
		Zagrebačka županija	,31064*	,11094	,046	,0035	,6178
		Varaždinska županija	,15624	,12237	,706	-,1821	,4945
		grad Zagreb	,45776*	,10341	,000	,1702	,7453
	grad Zagreb	SMŽ	-,17870	,06578	,053	-,3588	,0014
		Zagrebačka županija	-,14712	,06963	,216	-,3377	,0435
		Varaždinska županija	-,30152*	,08668	,006	-,5415	-,0616
		Karlovačka županija	-,45776*	,10341	,000	-,7453	-,1702
PROSTORNO-MATERIJALN I TEHNIČKI UVJETI	SMŽ	Zagrebačka županija	,28807*	,05680	,000	,1325	,4436
		Varaždinska županija	-,09353	,06658	,626	-,2775	,0905
		Karlovačka županija	-,05465	,07276	,944	-,2564	,1471
		grad Zagreb	,31491*	,04877	,000	,1815	,4484
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,28807*	,05680	,000	-,4436	-,1325
		Varaždinska županija	-,38160*	,07255	,000	-,5815	-,1817
		Karlovačka županija	-,34272*	,07826	,000	-,5589	-,1265
		grad Zagreb	,02684	,05665	,990	-,1282	,1819
	Varaždinska županija	SMŽ	,09353	,06658	,626	-,0905	,2775
		Zagrebačka županija	,38160*	,07255	,000	,1817	,5815
		Karlovačka županija	,03888	,08563	,991	-,1977	,2755
		grad Zagreb	,40844*	,06646	,000	,2248	,5921
	Karlovačka županija	SMŽ	,05465	,07276	,944	-,1471	,2564
		Zagrebačka županija	,34272*	,07826	,000	,1265	,5589
		Varaždinska županija	-,03888	,08563	,991	-,2755	,1977
		grad Zagreb	,36956*	,07265	,000	,1682	,5710
	grad Zagreb	SMŽ	-,31491*	,04877	,000	-,4484	-,1815
		Zagrebačka županija	-,02684	,05665	,990	-,1819	,1282
		Varaždinska županija	-,40844*	,06646	,000	-,5921	-,2248
		Karlovačka županija	-,36956*	,07265	,000	-,5710	-,1682
ZDRAVSTVENO-	SMŽ	Zagrebačka županija	,24772*	,07130	,005	,0525	,4429

HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST		Varaždinska županija	,13219	,09065	,591	-,1184	,3828
		Karlovačka županija	-,29728*	,09224	,014	-,5528	-,0418
		grad Zagreb	,37104*	,06156	,000	,2026	,5395
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,24772*	,07130	,005	-,4429	-,0525
		Varaždinska županija	-,11553	,09480	,741	-,3771	,1460
		Karlovačka županija	-,54500*	,09632	,000	-,8112	-,2788
		grad Zagreb	,12332	,06753	,360	-,0615	,3082
	Varaždinska županija	SMŽ	-,13219	,09065	,591	-,3828	,1184
		Zagrebačka županija	,11553	,09480	,741	-,1460	,3771
		Karlovačka županija	-,42948*	,11140	,002	-,7372	-,1218
		grad Zagreb	,23885	,08771	,056	-,0040	,4817
	Karlovačka županija	SMŽ	,29728*	,09224	,014	,0418	,5528
		Zagrebačka županija	,54500*	,09632	,000	,2788	,8112
		Varaždinska županija	,42948*	,11140	,002	,1218	,7372
		grad Zagreb	,66832*	,08936	,000	,4204	,9162
	grad Zagreb	SMŽ	-,37104*	,06156	,000	-,5395	-,2026
		Zagrebačka županija	-,12332	,06753	,360	-,3082	,0615
		Varaždinska županija	-,23885	,08771	,056	-,4817	,0040
		Karlovačka županija	-,66832*	,08936	,000	-,9162	-,4204
KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	SMŽ	Zagrebačka županija	,05173	,04266	,744	-,0651	,1686
		Varaždinska županija	,02792	,05330	,985	-,1199	,1757
		Karlovačka županija	-,20217*	,03597	,000	-,3014	-,1029
		grad Zagreb	,29306*	,03308	,000	,2026	,3836
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,05173	,04266	,744	-,1686	,0651
		Varaždinska županija	-,02381	,06075	,995	-,1913	,1437
		Karlovačka županija	-,25390*	,04630	,000	-,3810	-,1268
		grad Zagreb	,24133*	,04410	,000	,1206	,3621
	Varaždinska županija	SMŽ	-,02792	,05330	,985	-,1757	,1199
		Zagrebačka županija	,02381	,06075	,995	-,1437	,1913
		Karlovačka županija	-,23010*	,05626	,001	-,3858	-,0744
		grad Zagreb	,26514*	,05446	,000	,1143	,4159
	Karlovačka županija	SMŽ	,20217*	,03597	,000	,1029	,3014
		Zagrebačka županija	,25390*	,04630	,000	,1268	,3810
		Varaždinska županija	,23010*	,05626	,001	,0744	,3858
		grad Zagreb	,49523*	,03766	,000	,3915	,5989
	grad Zagreb	SMŽ	-,29306*	,03308	,000	-,3836	-,2026
		Zagrebačka županija	-,24133*	,04410	,000	-,3621	-,1206
		Varaždinska županija	-,26514*	,05446	,000	-,4159	-,1143
		Karlovačka županija	-,49523*	,03766	,000	-,5989	-,3915
LJUDSKI RESURSI	SMŽ	Zagrebačka županija	,12082*	,02963	,001	,0397	,2020
		Varaždinska županija	,08704	,03930	,181	-,0218	,1959
		Karlovačka županija	-,01020	,03351	,998	-,1029	,0825
		grad Zagreb	,21807*	,02575	,000	,1476	,2885
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,12082*	,02963	,001	-,2020	-,0397
		Varaždinska županija	-,03378	,04251	,932	-,1511	,0835
		Karlovačka županija	-,13102*	,03722	,005	-,2336	-,0284
		grad Zagreb	,09725*	,03042	,013	,0140	,1805
	Varaždinska županija	SMŽ	-,08704	,03930	,181	-,1959	,0218
		Zagrebačka županija	,03378	,04251	,932	-,0835	,1511
		Karlovačka županija	-,09724	,04530	,206	-,2224	,0279
		grad Zagreb	,13103*	,03990	,011	,0206	,2415
	Karlovačka županija	SMŽ	,01020	,03351	,998	-,0825	,1029
		Zagrebačka županija	,13102*	,03722	,005	,0284	,2336
		Varaždinska županija	,09724	,04530	,206	-,0279	,2224
		grad Zagreb	,22827*	,03421	,000	,1337	,3228

	grad Zagreb	SMŽ	-,21807*	,02575	,000	-,2885	-,1476
		Zagrebačka županija	-,09725*	,03042	,013	-,1805	-,0140
		Varaždinska županija	-,13103*	,03990	,011	-,2415	-,0206
		Karlovačka županija	-,22827*	,03421	,000	-,3228	-,1337
SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	SMŽ	Zagrebačka županija	,30938*	,05059	,000	,1707	,4480
		Varaždinska županija	,05647	,06061	,884	-,1116	,2246
		Karlovačka županija	-,06490	,04950	,685	-,2020	,0722
		grad Zagreb	,44236*	,03634	,000	,3430	,5418
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,30938*	,05059	,000	-,4480	-,1707
		Varaždinska županija	-,25291*	,07070	,004	-,4477	-,0582
		Karlovačka županija	-,37428*	,06143	,000	-,5432	-,2053
		grad Zagreb	,13298	,05142	,075	-,0079	,2738
	Varaždinska županija	SMŽ	-,05647	,06061	,884	-,2246	,1116
		Zagrebačka županija	,25291*	,07070	,004	,0582	,4477
		Karlovačka županija	-,12137	,06992	,415	-,3146	,0718
		grad Zagreb	,38589*	,06131	,000	,2160	,5558
	Karlovačka županija	SMŽ	,06490	,04950	,685	-,0722	,2020
		Zagrebačka županija	,37428*	,06143	,000	,2053	,5432
		Varaždinska županija	,12137	,06992	,415	-,0718	,3146
		grad Zagreb	,50726*	,05035	,000	,3680	,6466
	grad Zagreb	SMŽ	-,44236*	,03634	,000	-,5418	-,3430
		Zagrebačka županija	-,13298	,05142	,075	-,2738	,0079
		Varaždinska županija	-,38589*	,06131	,000	-,5558	-,2160
		Karlovačka županija	-,50726*	,05035	,000	-,6466	-,3680
PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	SMŽ	Zagrebačka županija	,09643	,04051	,122	-,0145	,2073
		Varaždinska županija	,02095	,05441	,995	-,1297	,1716
		Karlovačka županija	-,06244	,05464	,784	-,2140	,0891
		grad Zagreb	,30742*	,03350	,000	,2157	,3991
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,09643	,04051	,122	-,2073	,0145
		Varaždinska županija	-,07547	,05764	,686	-,2346	,0837
		Karlovačka županija	-,15886	,05786	,053	-,3189	,0011
		grad Zagreb	,21100*	,03853	,000	,1055	,3165
	Varaždinska županija	SMŽ	-,02095	,05441	,995	-,1716	,1297
		Zagrebačka županija	,07547	,05764	,686	-,0837	,2346
		Karlovačka županija	-,08339	,06832	,739	-,2721	,1053
		grad Zagreb	,28647*	,05295	,000	,1397	,4333
	Karlovačka županija	SMŽ	,06244	,05464	,784	-,0891	,2140
		Zagrebačka županija	,15886	,05786	,053	-,0011	,3189
		Varaždinska županija	,08339	,06832	,739	-,1053	,2721
		grad Zagreb	,36986*	,05319	,000	,2221	,5177
	grad Zagreb	SMŽ	-,30742*	,03350	,000	-,3991	-,2157
		Zagrebačka županija	-,21100*	,03853	,000	-,3165	-,1055
		Varaždinska županija	-,28647*	,05295	,000	-,4333	-,1397
		Karlovačka županija	-,36986*	,05319	,000	-,5177	-,2221

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablica 56 prikazuje vrijednosti usporedbe parova (*pairwise comparison*) te je na kompozitnoj varijabli *Kultura ustanove* vidljiva statistički značajna razlika među sljedećim županijama; odgajatelji i stručni suradnici Karlovačke županije daju više procjene u odnosu na ispitanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,31064) i ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,45776) te ispitanici Varaždinske županije također u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$

=,30152). Na kompozitnoj varijabli *Prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada* statistički značajno se razlikuju samoprocjene ispitanika Sisačko-moslavačke županije koji daju više procjene u odnosu na isptanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,28807), i ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,31491) te ispitanici Varaždinske ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =38160) i Karlovačke ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,34272) županije također daju više procjene od ispitanika Zagrebačke županije. Na kompozitnoj varijabli *Zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost* statistički su značajne razlike te su vidljive više procjene ispitanika Sisačko-moslavačke županije u odnosu na ispitanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,24772) i ispitanika Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,37104), a ispitanici Karlovačke županije u odnosu na ispitanike Sisačko-moslavačke ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,29728), Zagrebačke ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,54500) i Varaždinske županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,42948) te Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,66832). Na kompozitnoj varijabli *Kurikulum i odgojno-obrazovni proces* statistički se značajno razlikuju procjene ispitanika Sisačko-moslavačke županije koji daju više procjene u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,29306), ispitanici Zagrebačke županije također u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,24133), ispitanici Varaždinske županije u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,26514) dok su ispitanici Karlovačke županije ovo područje procjenili višim u odnosu na ispitanike svih županija i Grada Zagreba. Na kompozitnoj varijabli *Ljudski resursi* ispitanici Sisačko-moslavačke županije statistički značajno daju više procjene u odnosu na ispitanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,12082) i Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,21807), ispitanici Zagrebačke županije daju više procjene u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,09725), kao i ispitanici Varaždinske županije u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,13103), dok su više procjene ispitanika Karlovačke županije statistički značajnije u odnosu na ispitanike Varaždinske ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,09724) i Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,13102) te Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,22827). Na kompozitnoj varijabli *Suradnja s užom i širom zajednicom* vidljiva je statistički značajna razlika u procjenama ispitanika Sisačko-moslavačke županije čije su procjene više u odnosu na ispitanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,30938) i Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,44236). Ispitanici Varaždinske županije također daju više procjene ovom području u odnosu na ispitanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,25291) i Grada Zagreba (=,38589) kao i ispitanici Karlovačke županije u odnosu na ispitanike Zagrebačke županije ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,37428) i Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,50726). Na kompozitnoj varijabli *Proces praćenja i vrednovanja* također je vidljiva statistički značajna razlika u procjenama ispitanika, više procjene i ovom području daju ispitanici Sisačko-moslavačke županije u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,30742), ispitanici Zagrebačke županije u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,21100), Varaždinske županije u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,28647), te ispitanici Karlovačke županije u odnosu na ispitanike Grada Zagreba ($\bar{x}_{\text{diff}}$ =,36986). Sukladno navedenom moguće je izdvojiti ispitanike Karlovačke

županije s najvišim procjenama svih područja kvalitete rada svojih predškolskih ustanova u odnosu na ispitanike ostalih županija i Grada Zagreba. Zanimljivo je primjetiti da su najviše procjene dali ispitanici Karlovačke županije, koja se prema indeksu razvijenosti svrstava u prvu polovinu ispodprosječno rangiranih jedinica, što može ukazivati i na niža ulaganja u odgojno-obrazovni sustav, za razliku od Grada Zagreba koji se nalazi u drugoj polovici iznadprosječnih jedinica regionalnih samouprava, što podrazumijeva i veća ulaganja. Time se dolazi do zaključka da su u procjenama kvalitete rada i odnosa unutar ustanova presudni neki drugi čimbenici, poput međuljudskih odnosa, suradničke kulture ili nečeg što se ovim istraživanjem nije uspjelo determinirati. Ono što je vidljivo u tablici jest da ispitanici Grada Zagreba iskazuju najniže procjene svih područja kvalitete rada svojih ustanova te se rezultatima može potvrditi i istraživanje koje su proveli Lazzari i Vandenbroeck (2017), a čiji rezultati također pokazuju statistički značajnu razliku u kvaliteti rada s obzirom na neka sociodemografska obilježja ispitanika (tip ustanove, geografski položaj i veličina ustanove). U ovom slučaju je možda veličina ustanove presudna odnosno činjenica da na području Grada Zagreba djeluju predškolske ustanove na više lokacija. Budući se samoprocjenom kvalitete rada putem upitnika dobivaju tek površne informacije, odnosno pokazatelj su informiranosti sudionika o određenom području, rezultati mogu biti pokazatelj smjera za detaljnije analiziranje, kako bi se dobio jasniji uvid o kvaliteti rada pojedine ustanove.

U tablici 57. prikazan je bootstrapped Games Howell test.

Tablica 57. Usporedba parova u bootstraped modelu

Bootstrap for Multiple Comparisons

Games-Howell

Dependent Variable	(I) Županija	(J) Županija	Mean Difference (I-J)	Bootstrap[a] Bias	Std. Error	95% Confidence Interval Lower	Upper
KULTURA USTANOVE	SMŽ	Zagrebačka županija	,03159	-,00019	,07803	-,12534	,19035
		Varaždinska županija	-,12282	-,00431	,09033	-,30093	,05069
		Karlovačka županija	-,27906	,00092	,10937	-,48380	-,05551
		grad Zagreb	,17870	-,00360	,06323	,05246	,29412
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,03159	,00019	,07803	-,19035	,12534
		Varaždinska županija	-,15441	-,00412	,09816	-,35542	,02921
		Karlovačka županija	-,31064	,00111	,11446	-,53785	-,07901
		grad Zagreb	,14712	-,00341	,06938	,00499	,27711
	Varaždinska	SMŽ	,12282	,00431	,09033	-,05069	,30093

	županija	Zagrebačka županija	,15441	,00412	,09816	-,02921	,35542
		Karlovačka županija	-,15624	,00523	,12315	-,39390	,09507
		grad Zagreb	,30152	,00071	,08540	,13205	,47070
	Karlovačka županija	SMŽ	,27906	-,00092	,10937	,05551	,48380
		Zagrebačka županija	,31064	-,00111	,11446	,07901	,53785
		Varaždinska županija	,15624	-,00523	,12315	-,09507	,39390
		grad Zagreb	,45776	-,00452	,10506	,24077	,65210
	grad Zagreb	SMŽ	-,17870	,00360	,06323	-,29412	-,05246
		Zagrebačka županija	-,14712	,00341	,06938	-,27711	-,00499
		Varaždinska županija	-,30152	-,00071	,08540	-,47070	-,13205
		Karlovačka županija	-,45776	,00452	,10506	-,65210	-,24077
PROSTORNO-MATERIJALNI I TEHNIČKI UVJETI	SMŽ	Zagrebačka županija	,28807	,00080	,05659	,17315	,39923
		Varaždinska županija	-,09353	,00439	,06626	-,21397	,05394
		Karlovačka županija	-,05465	,00061	,07309	-,19145	,08977
		grad Zagreb	,31491	,00119	,04679	,22831	,40917
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,28807	-,00080	,05659	-,39923	-,17315
		Varaždinska županija	-,38160	,00359	,07410	-,51510	-,22513
		Karlovačka županija	-,34272	-,00019	,07842	-,49017	-,18874
		grad Zagreb	,02684	,00039	,05774	-,09001	,14124
	Varaždinska županija	SMŽ	,09353	-,00439	,06626	-,05394	,21397
		Zagrebačka županija	,38160	-,00359	,07410	,22513	,51510
		Karlovačka županija	,03888	-,00378	,08619	-,13550	,20829
		grad Zagreb	,40844	-,00321	,06774	,26718	,53629
	Karlovačka županija	SMŽ	,05465	-,00061	,07309	-,08977	,19145
		Zagrebačka županija	,34272	,00019	,07842	,18874	,49017
		Varaždinska županija	-,03888	,00378	,08619	-,20829	,13550
		grad Zagreb	,36956	,00057	,07164	,22888	,50804
	grad Zagreb	SMŽ	-,31491	-,00119	,04679	-,40917	-,22831
		Zagrebačka županija	-,02684	-,00039	,05774	-,14124	,09001
		Varaždinska županija	-,40844	,00321	,06774	-,53629	-,26718
		Karlovačka županija	-,36956	-,00057	,07164	-,50804	-,22888
ZDRAVSTVENO-HIGIJENSKI UVJETI RADA I SIGURNOST	SMŽ	Zagrebačka županija	,24772	,00197	,07058	,10990	,39173
		Varaždinska županija	,13219	,00034	,08801	-,04032	,31126
		Karlovačka županija	-,29728	-,00254	,09685	-,48545	-,10403
		grad Zagreb	,37104	,00161	,06337	,24290	,49803

	Zagrebačka županija	SMŽ	-,24772	-,00197	,07058	-,39173	-,10990
		Varaždinska županija	-,11553	-,00164	,09551	-,29529	,07107
		Karlovačka županija	-,54500	-,00451	,09857	-,73687	-,35873
		grad Zagreb	,12332	-,00036	,06756	-,00380	,25585
	Varaždinska županija	SMŽ	-,13219	-,00034	,08801	-,31126	,04032
		Zagrebačka županija	,11553	,00164	,09551	-,07107	,29529
		Karlovačka županija	-,42948	-,00288	,11294	-,64608	-,19307
		grad Zagreb	,23885	,00127	,08407	,07359	,41782
	Karlovačka županija	SMŽ	,29728	,00254	,09685	,10403	,48545
		Zagrebačka županija	,54500	,00451	,09857	,35873	,73687
		Varaždinska županija	,42948	,00288	,11294	,19307	,64608
		grad Zagreb	,66832	,00415	,09223	,48553	,84454
	grad Zagreb	SMŽ	-,37104	-,00161	,06337	-,49803	-,24290
		Zagrebačka županija	-,12332	,00036	,06756	-,25585	,00380
		Varaždinska županija	-,23885	-,00127	,08407	-,41782	-,07359
		Karlovačka županija	-,66832	-,00415	,09223	-,84454	-,48553
KURIKULUM I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	SMŽ	Zagrebačka županija	,05173	,00080	,04425	-,03528	,13940
		Varaždinska županija	,02792	,00079	,05351	-,07645	,14011
		Karlovačka županija	-,20217	-,00091	,03763	-,27531	-,13131
		grad Zagreb	,29306	,00114	,03352	,22742	,36077
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,05173	-,00080	,04425	-,13940	,03528
		Varaždinska županija	-,02381	-,00002	,06187	-,13701	,09440
		Karlovačka županija	-,25390	-,00171	,04788	-,35233	-,16362
		grad Zagreb	,24133	,00033	,04694	,14985	,33421
	Varaždinska županija	SMŽ	-,02792	-,00079	,05351	-,14011	,07645
		Zagrebačka županija	,02381	,00002	,06187	-,09440	,13701
		Karlovačka županija	-,23010	-,00170	,05668	-,34724	-,12345
		grad Zagreb	,26514	,00035	,05365	,16544	,37403
	Karlovačka županija	SMŽ	,20217	,00091	,03763	,13131	,27531
		Zagrebačka županija	,25390	,00171	,04788	,16362	,35233
		Varaždinska županija	,23010	,00170	,05668	,12345	,34724
		grad Zagreb	,49523	,00205	,03877	,41797	,57643
	grad Zagreb	SMŽ	-,29306	-,00114	,03352	-,36077	-,22742
		Zagrebačka županija	-,24133	-,00033	,04694	-,33421	-,14985
		Varaždinska županija	-,26514	-,00035	,05365	-,37403	-,16544
		Karlovačka županija	-,49523	-,00205	,03877	-,57643	-,41797

LJUDSKI RESURSI	SMŽ	Zagrebačka županija	,12082	-,00031	,03013	,06106	,17876
		Varaždinska županija	,08704	,00118	,03911	,00808	,16237
		Karlovačka županija	-,01020	-,00124	,03277	-,07640	,05310
		grad Zagreb	,21807	-,00074	,02518	,16901	,26520
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,12082	,00031	,03013	-,17876	-,06106
		Varaždinska županija	-,03378	,00149	,04170	-,11372	,04864
		Karlovačka županija	-,13102	-,00092	,03820	-,20957	-,05732
		grad Zagreb	,09725	-,00043	,02952	,03653	,15455
	Varaždinska županija	SMŽ	-,08704	-,00118	,03911	-,16237	-,00808
		Zagrebačka županija	,03378	-,00149	,04170	-,04864	,11372
		Karlovačka županija	-,09724	-,00241	,04315	-,18503	-,01620
		grad Zagreb	,13103	-,00192	,03842	,05252	,20788
	Karlovačka županija	SMŽ	,01020	,00124	,03277	-,05310	,07640
		Zagrebačka županija	,13102	,00092	,03820	,05732	,20957
		Varaždinska županija	,09724	,00241	,04315	,01620	,18503
		grad Zagreb	,22827	,00049	,03410	,16113	,29691
	grad Zagreb	SMŽ	-,21807	,00074	,02518	-,26520	-,16901
		Zagrebačka županija	-,09725	,00043	,02952	-,15455	-,03653
		Varaždinska županija	-,13103	,00192	,03842	-,20788	-,05252
		Karlovačka županija	-,22827	-,00049	,03410	-,29691	-,16113
SURADNJA S UŽOM I ŠIROM ZAJEDNICOM	SMŽ	Zagrebačka županija	,30938	,00128	,05234	,21201	,41700
		Varaždinska županija	,05647	,00164	,05924	-,06227	,16962
		Karlovačka županija	-,06490	,00112	,05129	-,16693	,03749
		grad Zagreb	,44236	-,00001	,03724	,36960	,51765
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,30938	-,00128	,05234	-,41700	-,21201
		Varaždinska županija	-,25291	,00036	,07051	-,38453	-,10927
		Karlovačka županija	-,37428	-,00017	,06208	-,49864	-,25562
		grad Zagreb	,13298	-,00129	,05224	,02807	,23331
	Varaždinska županija	SMŽ	-,05647	-,00164	,05924	-,16962	,06227
		Zagrebačka županija	,25291	-,00036	,07051	,10927	,38453
		Karlovačka županija	-,12137	-,00052	,06856	-,25721	,01344
		grad Zagreb	,38589	-,00165	,06101	,26382	,51376
	Karlovačka županija	SMŽ	,06490	-,00112	,05129	-,03749	,16693
		Zagrebačka županija	,37428	,00017	,06208	,25562	,49864
		Varaždinska županija	,12137	,00052	,06856	-,01344	,25721
		grad Zagreb	,50726	-,00113	,05156	,40463	,60291

	grad Zagreb	SMŽ	-,44236	,00001	,03724	-,51765	-,36960
		Zagrebačka županija	-,13298	,00129	,05224	-,23331	-,02807
		Varaždinska županija	-,38589	,00165	,06101	-,51376	-,26382
		Karlovačka županija	-,50726	,00113	,05156	-,60291	-,40463
PROCES PRAĆENJA I VREDNOVANJA	SMŽ	Zagrebačka županija	,09643	-,00051	,04203	,01743	,17776
		Varaždinska županija	,02095	,00066	,05405	-,08476	,12797
		Karlovačka županija	-,06244	-,00186	,05662	-,17663	,05070
		grad Zagreb	,30742	-,00129	,03335	,24212	,37138
	Zagrebačka županija	SMŽ	-,09643	,00051	,04203	-,17776	-,01743
		Varaždinska županija	-,07547	,00117	,05769	-,18550	,03954
		Karlovačka županija	-,15886	-,00135	,06084	-,27423	-,04566
		grad Zagreb	,21100	-,00078	,03867	,14058	,28894
	Varaždinska županija	SMŽ	-,02095	-,00066	,05405	-,12797	,08476
		Zagrebačka županija	,07547	-,00117	,05769	-,03954	,18550
		Karlovačka županija	-,08339	-,00252	,07020	-,21814	,04917
		grad Zagreb	,28647	-,00195	,05201	,17852	,38915
	Karlovačka županija	SMŽ	,06244	,00186	,05662	-,05070	,17663
		Zagrebačka županija	,15886	,00135	,06084	,04566	,27423
		Varaždinska županija	,08339	,00252	,07020	-,04917	,21814
		grad Zagreb	,36986	,00057	,05451	,26205	,47260
	grad Zagreb	SMŽ	-,30742	,00129	,03335	-,37138	-,24212
		Zagrebačka županija	-,21100	,00078	,03867	-,28894	-,14058
		Varaždinska županija	-,28647	,00195	,05201	-,38915	-,17852
		Karlovačka županija	-,36986	-,00057	,05451	-,47260	-,26205

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Dakle, kao što je vidljivo iz tablica, vrijednosti bias su niske za sve uspoređivane parove ($\bar{x}$ diff) što indicira da parametri nisu pristrani.

Dodatno, za bolje razumijevanje primijenjen je *Bayesian inference*. Konstruirana je *super varijabla* **odnosi** (AS=3.8805; SD=0,58419; uključuje sve kompozitne varijable) i rezultat ANOVA potvrđuje razlike između županija (NV) ispitanika (F(4,1110)=14.874, p=0,000). Rezultati Bayesian inference (posteriori) za koeficijente prikazani su tablici 58.

Tablica 58. Rezultati Bayesian inference (posteriori) za koeficijente

Bayesian Estimates of Coefficients[a,b,c]					
	Posterior			95% Credible Interval	
Parameter	Mode	Mean	Variance	Lower Bound	Upper Bound
Županija = SMŽ	3,991	3,991	,001	3,921	4,061
Županija = Zagrebačka županija	3,902	3,902	,001	3,835	3,969
Županija = Varaždinska županija	4,010	4,010	,004	3,884	4,136
Županija = Karlovačka županija	4,130	4,130	,004	4,005	4,255
Županija = grad Zagreb	3,728	3,728	,001	3,674	3,783

a. Dependent Variable: ODNOS

b. Model: Županija

c. Assume standard reference priors.

Iz tablice 58 je vidljivo da odnose unutar predškolske ustanove najniže procjenjuju odgajatelji i stručni suradnici Grada Zagreba (AS=3.72), zatim djelatnici Zagrebačke županije (AS=3.90), i Sisačko-moslavačke županije (AS=3.99) dok djelatnici Varaždinske županije daju nešto više procjene (AS=4.01), a djelatnici Karlovačke županije najviše procjene odnosa (AS=4.13). Kvalitetni međuljudski odnosi unutar predškolskih ustanova uključuju otvorenu i iskrenu komunikaciju, međusobno uvažavanje, povjerenje i određenu prisnost među djelatnicima koji su temelj za razvoj kvalitetne predškolske ustanove. Slunjski (2016) navodi kako ustanove u kojima su prisutni kvalitetni međuljudski odnosi lakše prihvaćaju promjene i zajednički se razvijaju od ustanova u kojima taj segment nije prisutan. Klima humanih međuljudskih odnosa potaknut će djelatnike na međusobnu suradnju i zajedničko ostvarivanje ciljeva (Staničić, 2006). Autor smatra da su razvijene interpersonalne vještine ravnatelja ključne za razvoj pozitivnih interakcija unutar ustanove. Rezultati mogu ukazivati da se kvalitetni međuljudski odnosi lakše ostvaruju u manjim ustanovama u odnosu na veće stoga činjenica da na području Grada Zagreba predškolske ustanove nerijetko djeluju na nekoliko lokacija može opravdati ovaj rezultat, dok Karlovačka županija u većini predškolskih ustanova obuhvaćenih ovim istraživanjem djeluju na jednoj lokaciji.

Bayesian procjena parametra varijance greške prikazani su tablici 59.

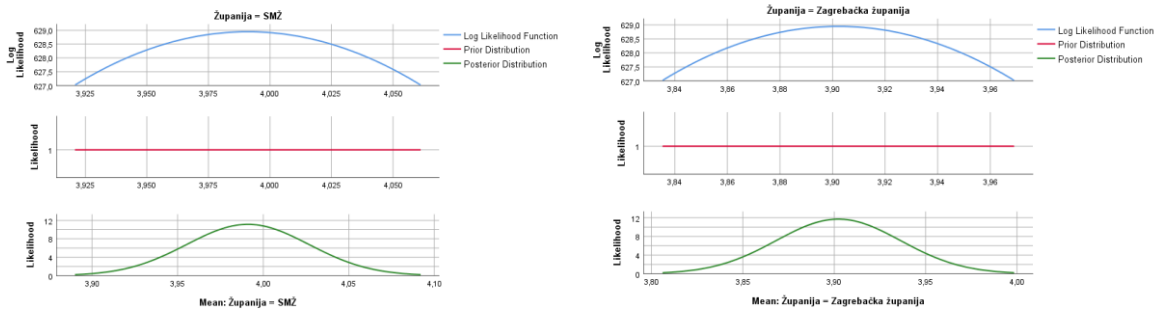
Tablica 59. Bayesian procjena varijance greške

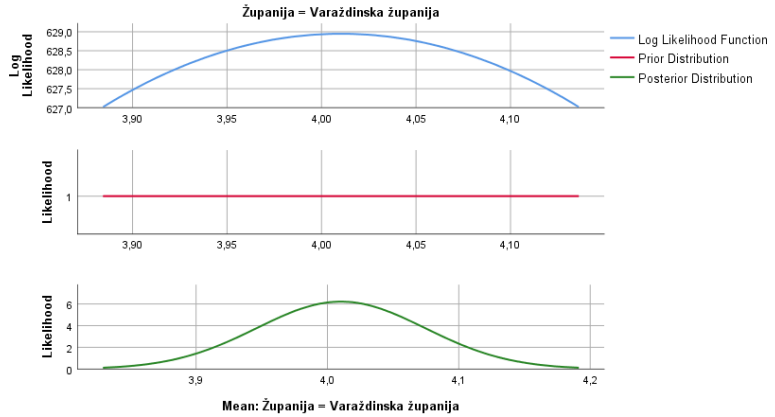
Bayesian Estimates of Error Variance[a]

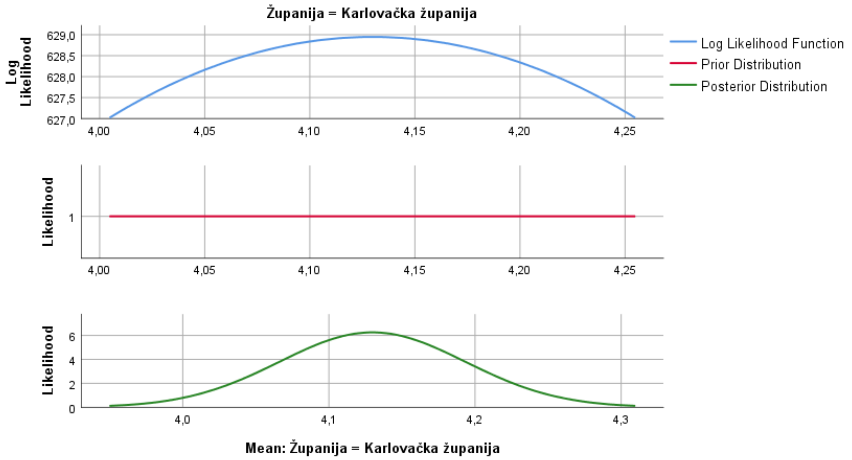
		Posterior		95% Credible Interval	
Parameter	Mode	Mean	Variance	Lower Bound	Upper Bound
Error variance	,325	,326	,000	,300	,354

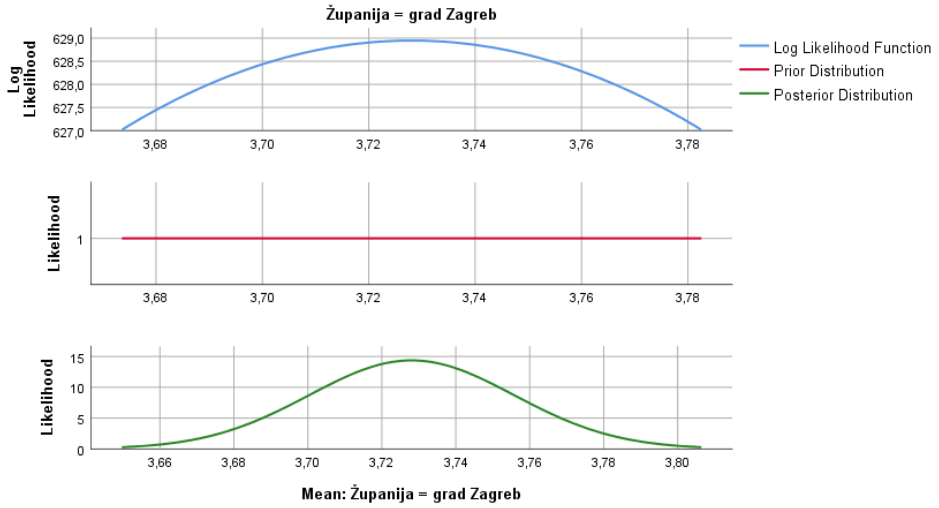
a. Assume standard reference priors.

Varijanca greške (*error variance*), kao parametar neobjašnjene varijance tj. rezidualne, u posterior vrijednostima MCT-a (Mo, x̄) su niske u omjeru s vrijednostima MCT što indicira relativno nepristrane posterior vrijednosti MCT-a. Grafički prikazi bayesian distribucije (*loglikelihodd, prior i posterior*) za sve subuzorke prikazani su na sljedećim grafovima (slika 25).







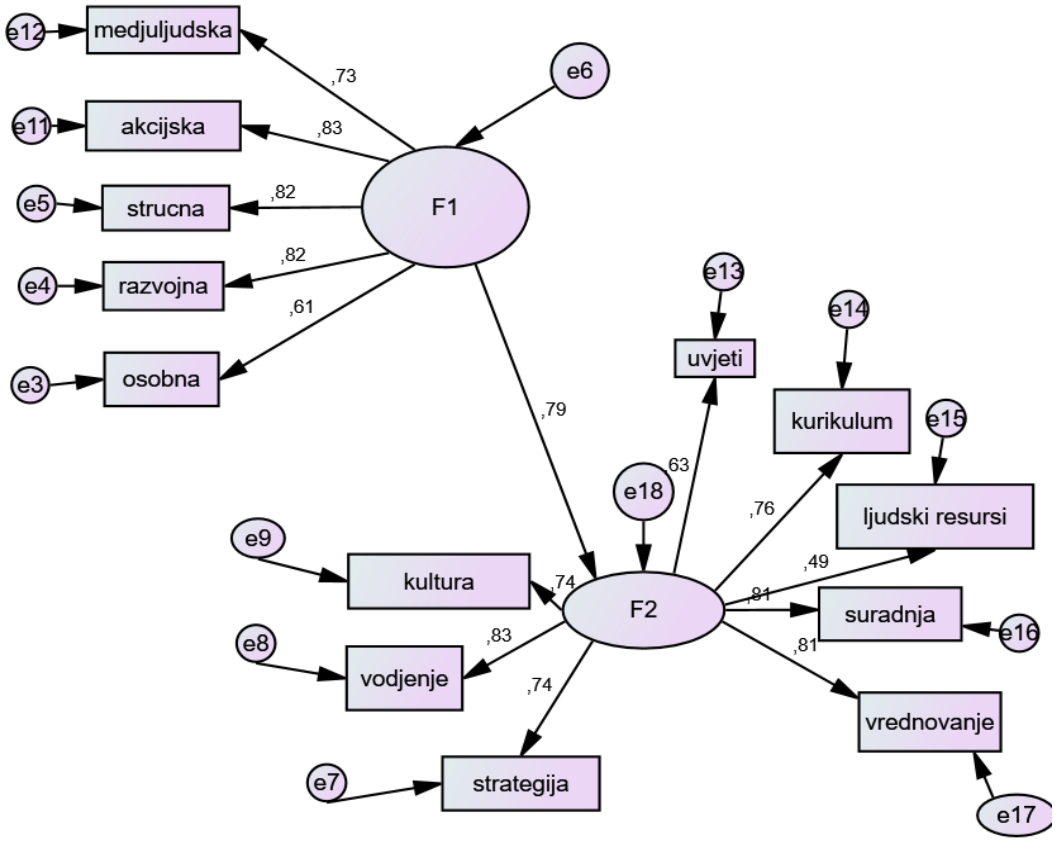


Slika 25. Grafički prikazi bayesian distribucija (loglikelihodd, prior i posterior)

- ***H5 - Pretpostavlja se da profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom ponašanja i odnosa utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove.***

Za testiranje H5 primjenjeno je strukturalno modeliranje (u AMOSU-u) pri čemu su testirani čisti i indirektni utjecaji. Riječ je o rekurzivnom mjernom modelu (*measurement model*), s dva indikatora F1 (5 komp. varijabli) i F2 (8 komp. varijabli). Prije testiranja serijalne medijacije testiran je direktan utjecaj prediktora **Profesionalne kompetencije** (F1) na **Kvalitetu rada** ustanove (F2).

Rezutati su prikazani na slici 26.

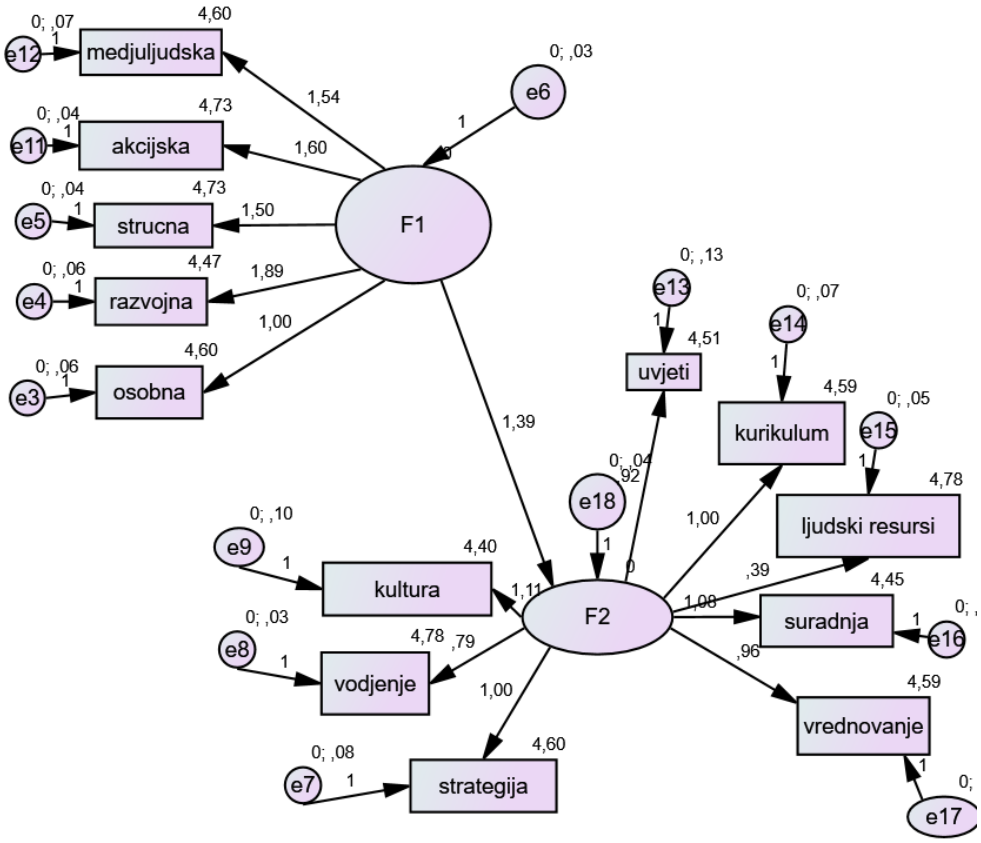


Slika 26. Model direktnog utjecaja

U path diagramu (slika 26) su prikazani standardizirani regresijski koeficijenti (bete). Dakle, doprinos **profesionalne kompetencije** na **kvalitetu rada** je visok i statistički značajan (β=0,79) što znači da povećanjem prediktora za 1 sd kriterijska varijabla će se povećati za 0,79 Sd. Kao što se i pretpostavilo, profesionalne kompetencije ravnatelja direktno utječu na razvoj kvalitete rada ustanove. Time se potvrđuje i prethodno u radu navedeno istraživanje o učinkovitom vođenju (Connolly i James, 2011; Bruggencate et al. 2012) temeljenom na snažnim suradničkim odnosima u razvoju kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove. Ovakvim

rezultatima nastoji se ukazati na važnost profesionalizacije ravnatelja, kako bi se stjecanje kompetencija, potrebnih za uspješno vođenje predškolskih ustanova, osiguralo i nakon završetka formalnog obrazovanja, koje ne osigurava sve potrebne kompetencije za ovu izrazito kompleksnu ulogu. Kvaliteta predškolske ustanove ovisi o kvaliteti njezinih sudionika stoga profesionalni razvoj ne smije biti izbor već obveza i odgovornost svih ključnih dionika.

Nestandardizirani regresijski koeficijenti prikazani su u path diagramu na slici 27.



Slika 27. Nestandardizirani regresijski koeficijenti

Nestandardizirani regresijski koeficijent β =1.39 (slika 27) ukazuje na visok doprinos prediktora na zavisnu varijablu, što zapravo znači da povećanjem prediktorske varijable za 1 jedinicu na skali, zavisna varijabla će se povećati za 1.39 vrijednosti na skali mjerenja. Deskriptivne vrijednosti standardiziranih regresijskih opterećenja prikazani su u tablici 60.

Tablica 60. Vrijednosti regresijskih opterećenja (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F2 (kvaliteta)	<---	F1 (prof. komp.)	1,389	,353	3,932	***	
Osobna	<---	F1.	1,000				
Razvojna	<---	F1	1,891	,402	4,707	***	
Stručna	<---	F1	1,503	,320	4,701	***	
Strategija	<---	F2	1,000				
Vođenje	<---	F2	,789	,127	6,204	***	
Kultura	<---	F2	1,114	,202	5,509	***	
Akcijska	<---	F1	1,602	,338	4,741	***	
Međuljudska	<---	F1	1,542	,356	4,331	***	
Uvjeti	<---	F2	,923	,199	4,643	***	
Kurikulum	<---	F2	1,002	,175	5,710	***	
Resursi	<---	F2	,391	,111	3,521	***	
Suradnja	<---	F2	1,079	,179	6,020	***	
Praćenje	<---	F2	,959	,160	5,993	***	

Budući da je potvrđen direktan utjecaj/doprinos profesionalne kompetencije na kvalitetu rada predškolske ustanove, zanimljivo je vidjeti prikladnost modela utjecaja. Indeksi prikladnosti; apsolutni, inkrementalni i parsimonični, slijede u nastavku.

RMSEA (*root mean square error of approximation*) se smatra kao najprikladniji (bolji) indeks prikladnosti od ostalih (Marsh, Balla, 1994). Predstavlja prosjek reziduala između opaženih korelacija, kovarijanci i očekivanog modela procijenjenog za populaciju. Vrijednost manja od 0,08 smatra se prikladnom (u modelu RSMEA = 0,058). CFI, IFI također potvrđuju prikladnost modela (>0,90).

No, većina fit indices je osjetljiva na veličinu uzorka što u ovom slučaju malog uzorka inicira problem.

Prikazi indeksa prikladnosti *Model Fit Summary* u sljedećim tablicama.

Tablica 61. CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	40	96,727	64	,005	1,511
Saturated model	104	,000	0		
Independence model	13	492,581	91	,000	5,413

Tablica 62. Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,804	,721	,924	,884	,919
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Tablica 63. Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,703	,565	,646
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

Tablica 64. NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	32,727	10,167	63,249
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	401,581	335,738	474,938

Tablica 65. FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,074	,025	,008	,048
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	,377	,307	,257	,364

Tablica 66. RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,020	,011	,028	1,000
Independence model	**,058**	,053	,063	,004

Tablica 67. AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	176,727	177,594		
Saturated model	208,000	210,254		
Independence model	518,581	518,863		

Tablica 68. ECVI

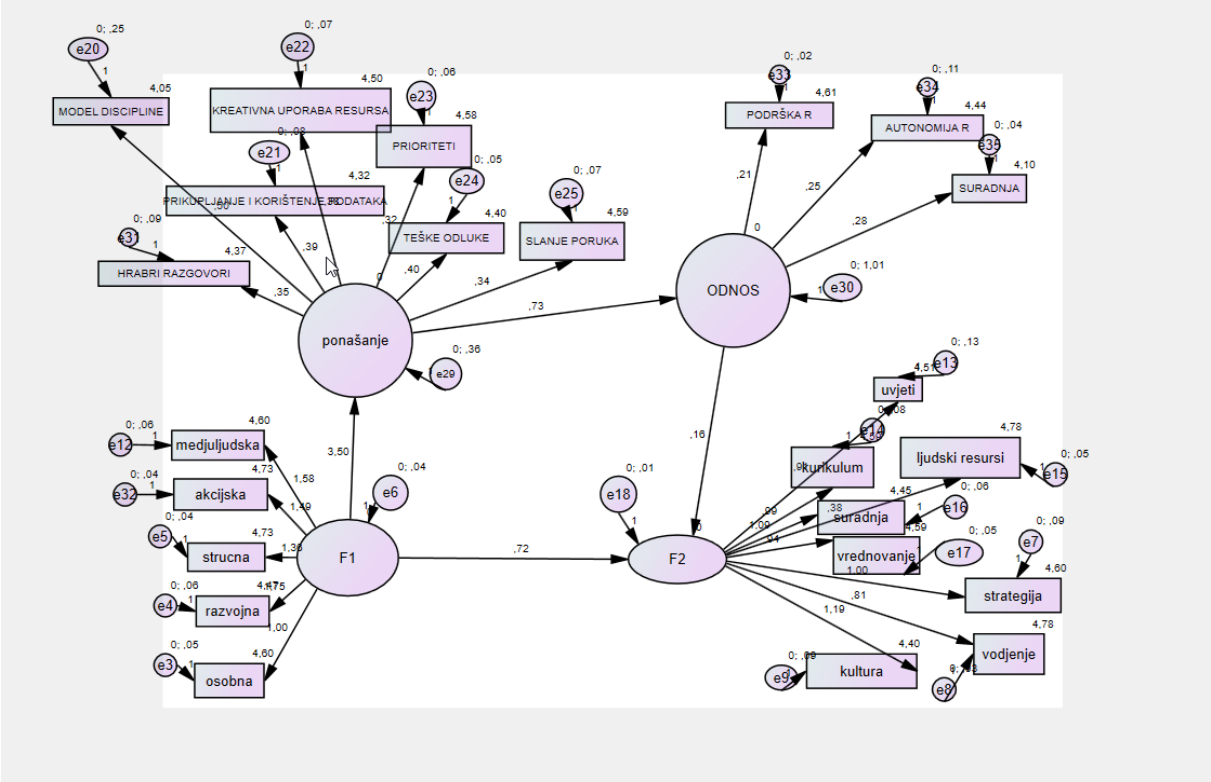
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,135	,118	,159	,136
Saturated model	,159	,159	,159	,161
Independence model	,397	,347	,453	,397

Tablica 69. HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	1130	1259
Independence model	303	333

Prema vrijednostima navedeni indeksi potvrđuju da je model relativno prikladan.

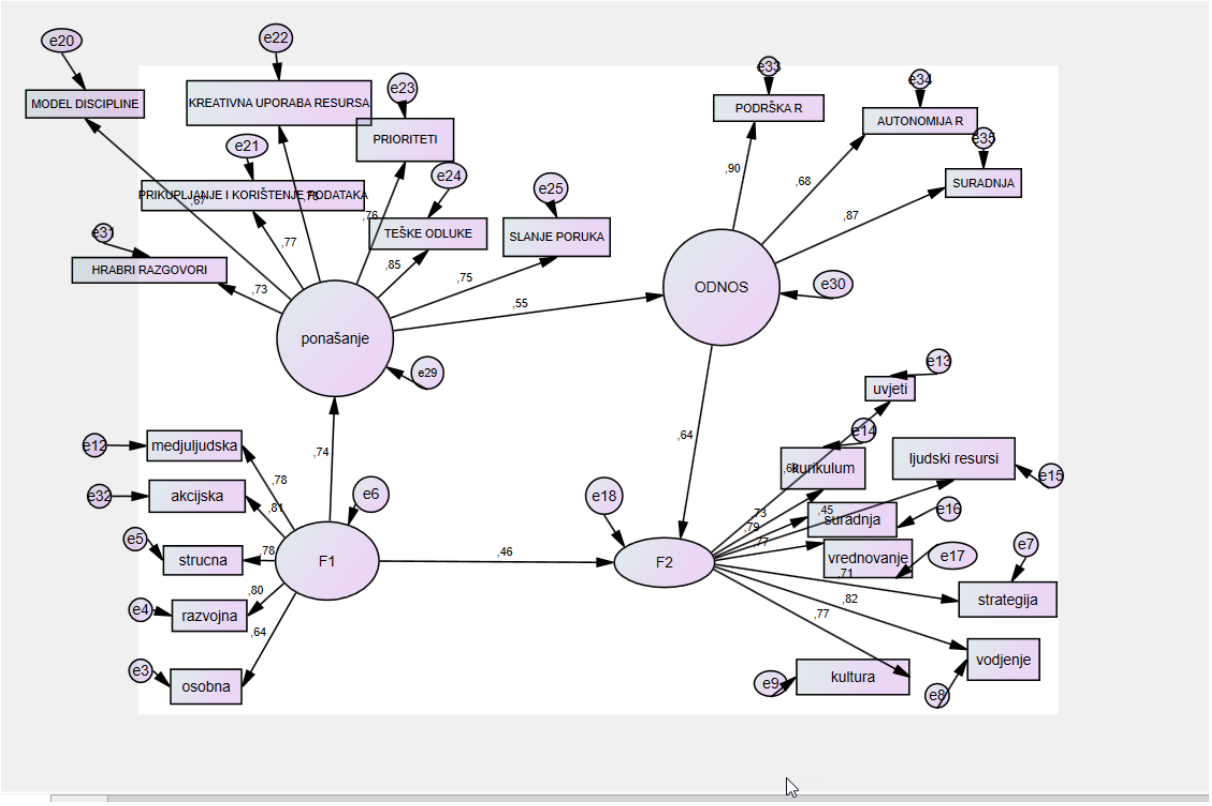
Sukladno postavljenoj hipotezi da profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom ponašanja i odnosa utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove u model su uvrštene dva indikatora (latentne varijable) **ponašanje i odnos.** Dakle, testiramo serijalne medijacije, tj. utjecaj profesionalnih kompetencija na kvalitetu rada ustanove posredstvom ponašanja i odnosa. Model je prikazan na slici 28.



Slika 28. Model serijalne medijacije-standardizirani regresijski koeficijenti

U path diagramu (slika 28.) su prikazani standardizirani regresijski koeficijenti (bete) modela serijalne medijacije.

Na slici 29. su prikazani nestandardizirani regresijski koeficijenti (bete)



Slika 29. Model serijalne medijacije- nestandardizirani regresijski koeficijenti

Stein (2015) smatra da ravnatelji razumiju (ili bi trebali razumijeti) srž ljudskih odnosa i motivacijske značajke te posjedovati osjećaj za uspostavljanjem snažnih suradničkih odnosa. Robbins (1995 navedeno u Staničić, 2006) opisujući teoriju karizmatskog vođenja naglašava ulogu ponašanja ravnatelja kao značajnog čimbenika u postizanju i ostvarenju učinkovitosti rada i općeg zadovoljstva unutar ustanove. Karizmatski vođa[10] inspirira i nadahnjuje, a svojim djelovanjem utječe na djelatnike na način da se oni odriču parcijalnih interesa u korist djelotvornosti i učinkovitosti cijele ustanove. Ravnatelji bi trebali brinuti o oblikovanju međuljudskih odnosa i cjelokupne kulture ustanove, a ovakvi rezultati ukazuju na osvještenost ravnatelja o ključnim čimbenicima koji utječu na razvoj kvalitete ustanove. Razvoj i cjelokupno funkcioniranje predškolske ustanove u velikoj mjeri ovise o ravnatelju, njegovoj motiviranosti, inovativnosti i stručnosti njegova usmjeravanja/vođenja djelatnika, a time i same ustanove. Ravnatelj je odgovoran za razvoj pozitivne sinergije (Staničić, 2007) na način da razvija motivirajuće okruženje te partnerske i suradničke odnose s djelatnicima ali i ostalim dionicima koji izravno ili neizravno sudjeluju u radu ustanove. Iz tog razloga su mu prijeko potrebne dobro razvijene socijalne vještine i komunikacijsko umijeće.

[10] Stil rukovođenja karizmatskog vođe opisan je u 6. poglavlju Vođenje predškolskih ustanova

Za testiranje medijacijskih učinaka primijenjen je bootstrapping metoda (2000 ponovljenih uzoraka, s intervalom pouzdanosti 90%). Indirektni utjecaj kompetencija na kvalitetu rada s dva serijalna medijatora (ponašanje i odnosi) iznosi β =0.249 (tablica 70) i statistički je značajan p=0.01 (tablica 71).

Tablica 70. Standardiziran indirektan utjecaj (*Group number 1 - Default model*)

	Komp.	Ponašanje	Odnosi	Kval.
Ponašanje	,000	,000	,000	,000
Odnosi	,390	,000	,000	,000
Kvaliteta	,249	,349	,000	,000
Slanje poruka_1	,539	,000	,000	,000
Suradnja_1	,339	,475	,000	,000
Autonomija_1	,262	,367	,000	,000
Podrška_1	,350	,490	,000	,000
Teške odluke_1	,616	,000	,000	,000
Prioriteti_1	,533	,000	,000	,000
Kreativna uporaba resursa_1	,54 4	,000	,000	,000
Prikupljanje i korištenje podataka_1	,547	,000	,000	,000
Model discipline_1	,454	,000	,000	,000
Hrabri razgovori_1	,534	,000	,000	,000
Pracenje_1	,539	,264	,484	,000
Suradnja_1	,561	,275	,504	,000
Resursi_1	,317	,155	,284	,000
Kurikulum_1	,518	,254	,465	,000
Uvjeti_1	,430	,211	,386	,000
Međuljudska_1	,000	,000	,000	,000
Akcijska_1	,000	,000	,000	,000
Kultura_1	,544	,266	,488	,000
Vođenje_1	,585	,286	,525	,000
Strategija_1	,509	,250	,457	,000
Stručna_1	,000	,000	,000	,000
Razvojna_1	,000	,000	,000	,000
Osobna_1	,000	,000	,000	,000

Tablica 71. Standardiziran indirektan utjecaj - *Two Tailed Significance (BC) (Group number 1 - Default model)*

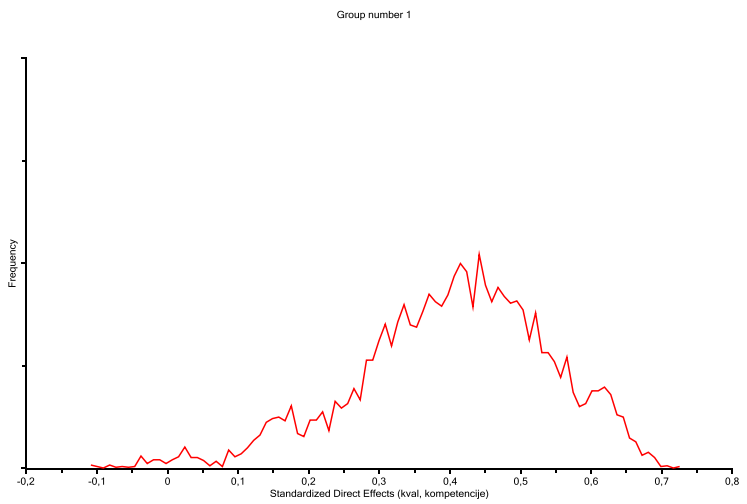
	Komp.	Ponašanje	Odnosi	Kval.
Ponašanje	...	...	...	...
Odnosi	**,001**	**...**	...	...
Kvaliteta	**,001**	**,001**	...	...
Slanje poruka_1	,000	...	...	...
SuradnjaRAV_1	,001	,001	...	...
AutonomijaRAV_1	,001	,001	...	...
PodrškaRAV_1	,001	,002	...	...
Teške odluke_1	,000	...	...	...
Prioriteti_1	,000	...	...	...
Kreativna uporaba resursa_1	,001	...	...	...
Prikupljanje i korištenje podataka_1	,000	...	...	...
Model discipline_1	,001	...	...	...
Hrabri razgovori_1	,000	...	...	...
Praćenje_1	,001	,001	,003	...
Suradnja_1	,000	,001	,003	...
Resursi_1	,002	,002	,001	...
Kurikulum_1	,000	,001	,002	...
Uvjeti_1	,000	,001	,001	...
Međuljudska_1	...	...	...	...
Akcijska_1	...	...	...	...
Kultura_1	,000	,001	,003	...
Vođenje_1	,000	,001	,003	...
Strategija_1	,000	,001	,002	...
Stručna_1	...	...	...	...
Razvojna_1	...	...	...	...
Osobna_1	...	...	...	...

Kao što je vidljivo prema vrijednostima u tablici 71 potvrđuje se pretpostavka da je **ponašanje** ravnatelja statistički značajan medijator između **profesionalne kompetentnosti i**

odnosa (β = .39, p < .001). Također, **odnos** se pokazao kao **s**tatistički značajan medijator između **ponašanja ravnatelja i kvalitete rada ustanove** (β = .35, p < .001).

Zaključci proizašli iz istraživanja autora (Bush i Middlewood, 2005; Connolly i James, 2011; Bruggencate et al., 2012) koji su ispitivali učinkovitost vođenja škola, uz pretpostavku da je ona ključna u uspostavi učeće organizacije, ukazuju da je ključna ravnateljeva sposobnost utjecaja na međuljudske odnose, utemeljena na povjerenju i uzajamnom poštovanju sa svim dionicima. Na tom tragu smo ovim istraživanjem nastojali ispitati posredujuću ulogu ponašanja i odnosa na kvalitetu rada predškolske ustanove. U analizi je primijenjena *bootstrapping metoda* (2000 ponovljenih uzoraka) s intervalom pouzdanosti od 90%. Rezultati ukazuju prisutnost indirektnog utjecaja profesionalnih kompetencija na kvalitetu rada posredstvom dva serijalna medijatora (ponašanje i odnosi) β = 0.249 (tablica 70) i statistički je značajan p =0.01 (tablica 71). Riječ je o djelomičnoj medijaciji budući je direktan utjecaj profesionalne kompetencije na kvalitetu rada nakon uvođenja medijatorskih varijabli ponašanja i odnosa statistički značajan (p =0.01). Kao što se i pretpostavilo, ravnatelji koji se procjenjuju profesionalno kompetentnima pozitivno utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove posredstvom svog ponašanja i odnosa unutar ustanova. Profesionalne kompetencije dovode do pozitivnije percepcije ponašanja i odnosa, a time doprinose većoj kvaliteti rada predškolske ustanove. Time se **potvrđuje H5,** odnosno profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom ponašanja i odnosa **pozitivno utječu** na kvalitetu rada predškolske ustanove.

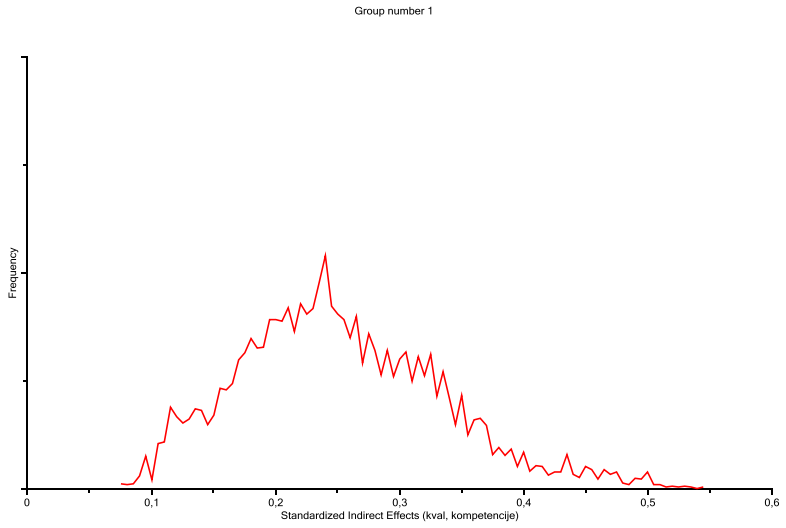
Dodatno, na slikama 30. i 31. su prikazane posterior distribucije standardiziranog **direktnog** i **indirektnog utjecaja**.



Slika 30. Posteriori distribucija standardiziranog direktnog utjecaja

(Mean=0.4037; S.E.=0.0227; S.D.=0.1317; N=8565)

Donja granica (lower bound) intervala vjerojatnosti za **direktan utjecaj kompetencije** na **kvalitetu rada** iznosi 0.1094, dok gornja granica (upper bound) iznosi 0.6378. To znači da možemo biti 95% sigurni da se stvarne vrijednosti standardiziranog direktnog utjecaja **kompetencije** na **kvalitetu rada** nalaze u intervalima između 0.1094 do 0.6378.



Slika 31. Posteriori distribucija standardiziranog indirektnog utjecaja

(Mean=0.2526; S.E.=0.0177; S.D.=0.0816; N=8565)

Donja granica (lower bound) intervala vjerojatnosti za **indirektan utjecaj kompetencije** na **kvalitetu rada** iznosi 0.1146, dok gornja granica (upper bound) iznosi 0.4397. To znači da možemo biti 95% sigurni da se stvarne vrijednosti standardiziranog indirektnog utjecaja **kompetencije** na **kvalitetu rada** nalaze u intervalima između 0.1146 do 0.4397.

Ovim istraživanjem se potvrdio značaj profesionalnih kompetencija ravnatelja predškolskih ustanova u razvoju kvalitete njezina rada. Nadalje, potvrđena je pretpostavka da ravnatelji koji se procjenjuju kao profesonalno kompetentni pozitivnije percipiraju svoje ponašanje i odnose, a što utječe na veću kvalitetu rada predškolske ustanove, što je i bio cilj ovog rada. Slične rezultate su dobili i autori koji su ispitivali utjecaje vođenja na percepciju nastavnika o kvaliteti škole (Bogler, 2001; Fullan, 2002; Hallinger, 2003) te o učinkovitosti škole (Anderson,1991; Foster i Hilaire, 2003; Leithwood et al., 2004; Mulford, 2003; 2006), a koji zaključuju da je kompetentan ravnatelj ključni čimbenik u razvoju kvalitete rada i učinkovitosti odgojno-obrazovne ustanove. Time se opravdao cilj ovog rada, no zbog relativno malog broja ispitanih ravnatelja interpretaciji rezultata se pažljivo pristupilo.

***

„Samo je educiran um u stanju poigrati se s nekom idejom, ali ne i prihvatiti ju.“
Aristotel

Zaključna razmatranja

Radom se nastojala elaborirati značajna uloga ravnatelja u postizanju kvalitete rada predškolske ustanove, utemeljena na znanstvenim spoznajama brojnih autora koji su izučavali ovu kompleksnu i višedimenzionalnu ulogu. Teorijski dio rada donosi pregled rezultata brojnih istraživanja, s naglaskom na profesionalizaciji ravnateljske funkcije, dok se empirijskim dijelom nastojalo odgovoriti na postavljeni cilj istraživanja.

Ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova su jedini djelatnici obrazovnog sustava koji su ostali s nazivom funkcija. Intencija ovog rada je ukazati na značaj profesionalizacije njegove uloge, budući je ravnatelj relevantan čimbenik kvalitete rada odgojno-obrazovnih ustanova. Istraživanjem su obuhvaćeni ravnatelji predškolskih ustanova te odgajatelji i stručni suradnici, a rad se i u teorijskom dijelu terminološki usmjerava na rani i predškolski odgojno-obrazovni sustav i ravnatelje predškolskih ustanova iz razloga jer on čini prvu kariku obrazovnog sustava, postavlja temelje u razvoju najmlađe populacije, te mu je potrebno osigurati kvalitetu u svim područjima, u skladu sa smjernicama koje propisuju relevantni *policy* dokumenti Europske komisije. Formaliziranjem ravnateljske kvalifikacije, osiguravanje obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja (ne parcijalnog, već sustavnog), kako bi se omogućilo stjecanje profesionalnih kompetencija, uvelike bi doprinijelo učinkovitosti i kvaliteteti obrazovnog sustava. Studija EU (Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers - a handbook for policymakers, 2010 navedeno u Vizek-Vidović, Domović, 2013) o uvođenju odgojno-obrazovnih djelatnika u profesiju, kao ključ uspješnosti navodi kvalitetno mentorstvo, dostupnost obrazovnih stručnjaka, kvalitetnu ustanovu okarakteriziranu kao učeću zajednicu te sposobnost samorefleksije. Autorice, kao posebne izazove za unaprjeđenje ovog sustava izdvajaju osiguravanje svih resursa počevši od financijske podrške, jasno definiranih uloga svih dionika, kvalitetnu suradnju uže i šire zajednice temeljenu na prepoznatljivoj viziji, jasno izraženu intenciju obrazovne politike za razvoj i osnaživanje kvalitetnih ustanova te razrađeni i u sustav implementirani mehanizmi

praćanja i vrednovanja ishoda programa. Sve su to uvjeti kojima bi se osiguralo zadržavanje u profesiji, osnaživanje profesionalnih kompetencija, intrinzičnu motiviranost za napredovanjem, a samim time i pridonošenje kvaliteti učenja i poučavanja, razvoju suradničkih odnosa i pozitivnog ozračja te jasnoći profesionalnih ciljeva i njihova ispunjenja (Clutterbuck and Lane, 2004; Vizek-Vidović, Domović, 2013). Kako bi uspješno obavljao svoju ulogu te doprinosio učinkovitom funkcioniranju i razvoju kvalitete predškolske ustanove, ravnatelj mora posjedovati različite kompetencije, znanja i umijeća. Kako bi se osigurao kontinuitet cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja ravnatelja tada je nužno usvojiti sve preporuke koje propisuju načine i postupke osiguravanja profesionalizma počevši od standardizacije zanimanja, kvalifikacije te postupka (re)licenciranja. Svaka država koja stremi visokokvalitetnom obrazovnom sustavu postavlja jasne i provjerljive standarde[11] kojima ravnatelji trebaju udovoljiti kako bi uspješno mogli voditi odgojno-obrazovne ustanove. Na tom tragu bi i hrvatska obrazovna politika trebala usmjeriti svoje djelovanje, kako bi se vođenje odgojno-obrazovnih ustanova omogućilo isključivo profesionalno kompetentnim stručnjacima. Sadašnji način izbora kandidata ostavlja prostor za manipulaciju te nerijetko predškolske, ali i školske ustanove vode ravnatelji koji su više involvirani u lokalne politike nego u uspješnost i kvalitetu rada svojih ustanova.

Da bi ustanova poprimila značajke učeće zajednice prijeko je potrebno izgraditi suradničke odnose temeljene na uzajamnom poštovanju, uvažavanju, kolegijalnom diskursu i povjerenju. I u tom segmentu ravnatelj ima ključnu ulogu kao motivator i poticatelj kvalitetnih međuljudskih odnosa. Staničić (2006) motivaciju opisuje kao fluidnu i podložnu utjecaju i djelovanju brojnih čimbenika, stoga umijeće motiviranja djelatnika smatra najvećom dragocjenosti suvremenog ravnatelja.

Pregledom *policy* dokumenata i literature uočavaju se brojne promjene, ali i nedostatci i/ili nedosljednost provedbe propisanih ciljeva u Republici Hrvatskoj. Način i djelotvornost provođenja obrazovne politike odraz su i pokazatelj funkcioniranja cjelokupnog obrazovnog sustava pojedine države. Implementiranje ciljeva u sustav pokazatelj je demokratski orijentirane politike, suodnosa kreatora, institucija i ustanova, a i definira samu poziciju i status građana. Hrvatska obrazovna politika obiluje strateškim dokumentima, no pregledom istih, uočava se nedosljedno provođenje i implementiranje u samu praksu stoga se postavlja pitanje, zalažemo li se samo deklarativno za unaprijeđenje i kvalitetu obrazovnog sustava budući se brojne preporuke, strategije i ciljevi uzastopno ponavljaju, no u praksi još nisu

[11] Više o standardima u poglavlju 1.Profesija i profesionalni identitet

zaživjeli. Kao zorni primjer može se istaknuti rani i predškolski odgojno-obrazovni sustav koji, unatoč brojnim preporukama i ciljevima još uvijek nije dostigao onu razinu kvalitete koju Europska komisija propagira, Hrvatska, kao aktivna članica preuzima preporuke, na temelju kojih kreira koncepte unaprijeđenja, no pomak u pozitivnom smjeru izostaje. S obzirom na temu ovog rada za primjer će se navesti profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Kao što je prethodno u radu navedeno[12] pokušaji profesionalizacije ravnatelja devedesetih godina prošlog stoljeća, u smislu njegove kvalificiranosti za profesionalno rukovođenje ustanove temeljene na zakonski propisanim aktima (Zakonom o srednjem školstvu, NN 19/1992; Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova, Glasnik, 2/93; NN, 22/93, 71/94) nisu zaživjeli. Početak 21. stoljeća obilježavaju ponovni pokušaji s dokumentom koje propisuje tadašnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005. godine *Program osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske,* no ni taj koncept također nije proveden. Nakon toga slijedi formiranje ekspertne radne skupine 2015. godine od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, nakon čega je, vrlo koncizno i jasno, radno tijelo dalo prijedlog *Standarda za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, Standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju* te *Prijedlog modela licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova* na temelju Strategije znanosti, obrazovanja i tehnologije (2014), no i do završetka ovog rada standardi nisu implementirani u praksi. U *Strategiji obrazovanja odraslih* (2007, str.24) se navodi „... *s poticanjem decentralizacije i davanjem većih ovlasti socijalnim i drugim partnerima, država ostaje odgovorna za stvaranje okvira i uvjeta, kao i za praćenje provedbe i uspješnosti primjene strategije razvitka obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja",* no ostaje za promisliti preuzima li država zaista odgovornost za nedosljedne provedbe propisanih odredbi kada je riječ o profesionalnom razvoju i profesionalizaciji odgojno-obrazovnih djelatnika ili se kreiranje kvalitetnog sustava prepušta na volju, entuzijazam i strast pojedinca prema ovom itekako vrijednom sustavu. Ukoliko se kvaliteta obrazovnog sustava postiže akreditacijskim mehanizmima, propisanim okvirima za postizanje i osiguravanje kvalitete, unutrašnjim i vanjskim evaluacijama ključno je pitanje shvaćaju li donositelji odluka na nacionalnoj razini nužnost i hitnost uvažavanja propisanih preporuka Europske komisije po pitanju profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika uključujući i ravnatelje ustanova?

[12] Poglavlje 3.3.3. Pregled pokušaja licenciranja ravnatelja u Republici Hrvatskoj

Empirijski dio rada je imao za cilj testirati serijalni medijacijski model (SEM), istražiti čiste/parcijalne odnose u modelu na način da se ispitala posredujuća uloga ravnatelja na kvalitetu rada predškolske ustanove uključujući komponente njegovog ponašanja i odnosa s drugima. Kao što se i pretpostavilo, ravnatelji koji se procjenjuju profesionalno kompetentnima pozitivno utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove posredstvom svog ponašanja i odnosa unutar ustanova. Profesionalne kompetencije dovode do pozitivnije percepcije ponašanja i odnosa, a time doprinose većoj kvaliteti rada predškolske ustanove. Time se potvrdila postavljena hipoteza, da profesionalne kompetencije ravnatelja, posredstvom ponašanja i odnosa pozitivno utječu na kvalitetu rada predškolske ustanove. Dodatno, potvrdile su se statistički značajne razlike u procjenama ispitanika po županijama u različitim područjima kvalitete rada ustanove, te se pokazalo da ispitanici Karlovačke županije daju veće procjene područjima kvalitete u odnosu na ostale županije, u kojima dominiraju veće ustanove, čime se potvrdilo i stajalište Slunjski (2018) da se veća kohezija i kvalitetnija praksa postiže u manjim sredinama u odnosu na veće. Uključenost odgajatelja i stručnih suradnika u neki oblik stručnog usavršavanja pokazao se kao statistički značajan prediktor u razvoju kvalitete rada ustanove, dok se za ravnatelje nije pokazala statistička značajnost čime se djelomično potvrdila postavljena hipoteza. Značaj cjeloživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja treba biti dominantno načelo svih odgojno-obrazovnih djelatnika jer se kroz te procese osnažuju i/ili razvijaju kompetencije potrebne za odgovoriti na sve obrazovne potrebe suvremenog društva.

Nedostatak ovog istraživanja je relativno mali broj ispitanih ravnatelja (N=57), te primjena isključivo kvantitativnog pristupa u ispitivanju navedenih konstrukata. Budući se istraživanje provodilo tijekom lipnja i srpnja 2020. godine, nakon višemjesečne obustave redovitog rada predškolskih ustanova, uslijed pandemijske krize izazvane virusom COVID-19, broj nedovoljno vraćenih anketnih upitnika je bio očekivan, ali zadovoljavajući da se pristupi daljnjoj analizi. Iako je istraživanje obuhvatilo ključne dionike predškolskih ustanova (odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji), da bi se razumijelo njeno potpuno funkcioniranje, poželjno bi bilo uključiti sve sudionike ovog procesa. Kada je riječ o istraživanju ovog područja, Slunjski (2006) naglašava da različite dimenzije i strukture predškolske ustanove određuju kvalitetu učenja i življenja djece i odraslih stoga ih je potrebno *„…istraživati, sagledati i razumijeti svaku posebno* (Isto, 2006, str.103). Uzimajući u obzir složenost i specifičnost funkcioniranja predškolskih ustanova poželjno bi bilo u nekim budućim istraživanjima primijeniti i kvalitativan istraživački pristup kako bi se postiglo razumijevanje

dubine i širine svih njezinih dimenzija. Prostor za istraživanje ovih konstrukata svakako postoji i u tom smjeru je poželjno razvijati znanstvene spoznaje kako bi se obogatila literatura u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ukazalo na značaj profesionalizacije ravnateljske funkcije. Ukoliko težimo visokokvalitetnom odgojno-obrazovnom sustavu tada je osiguravanje uvjeta za kontinuiran profesionalni razvoj njegovih djelatnika obveza koju je potrebno implementirati na svim njegovim razinama.

Analizom istraživanja na ovu temu u području obrazovnog menadžmenta, ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nije se naišlo na slična, stoga rezultati mogu doprinijeti razumijevanju kompleksnosti ravnateljeve uloge, a time i njegovoj profesionalizaciji. Sadržaj koji proizlazi iz rada kao i rezultati istraživanja mogu ukazati na značaj ulaganja u ovaj dio odgojno-obrazovnog sustava od strane kreatora obrazovne politike, stavljajući naglasak na implementaciju već postojećeg kompetencijskog standarda (Staničić et el., 2016) kako bi se regulirala funkcija ravnatelja u profesiju. Metodološki doprinos je testiranje serijalne medijacije u SEM-u. Rezultati koji proizlaze iz obrade podataka omogućuju dublje razumijevanje profesionalne djelatnosti ravnatelja predškolske ustanove kao kompleksnog pojma, u kojoj se zahtjeva profesionalni pristup na svim područjima njegovog djelovanja. Nadalje, u nekim dijelovima rada teorijski se razmatralo i o odgajateljskoj *profesiji* koju je također potrebno (re)definirati te joj omogućiti legitimitet sa svim elementima koje profesija sadrži. Polazeći od premise da rani i predškolski odgojno-obrazovni sustav postavlja temelj u razvoju najvrijednijih članova društva, a to su djeca, nužno je zahtjevati osiguravanje kvalitete u svim njegovim segmentima, počevši od statusnog pitanja ovog itekako dragocjenog poziva-odgajateljskog!

Ravnatelji predškolskih ustanova u Hrvatskoj se biraju na temelju dva, zakonski propisana uvjeta, da je odgajatelj ili stručni suradnik te da ima pet godina radnog staža u predškolskoj ustanovi (*Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19). Kako bi se ostvario puni potencijal predškolskih ustanova i njezinih dionika nužno je definirati kvalifikacije i kompetencije koje bi ravnatelji trebali posjedovati prije preuzimanja te uloge, a zatim i omogućiti kontinuirano praćenje uspješnosti njegova rada i stečenih kompetencija. Profesionalizacija ravnatelja jamčila bi profesionalno kompetentne, educirane i osviještene ravnatelje čime bi se osiguralo kvalitetno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova, a time i pozicioniranje nacionalne obrazovne politike na više razine, budući je Hrvatska na začelju europskih država koja ne propisuje nikakve standarde za ovu značajnu ulogu u odgojno-obrazovnom sustavu. Biti i/ili (p)ostati ravnatelj odgojno-

obrazovne ustanove temeljen na nacionalnim standardima, omogućit će razvoj profesionalnih učećih zajednica, osiguravajući time razvojnu kvalitetu, dostojnu odrastanja svakog važnog člana naše zajednice, a to je dijete!

***

Literatura

1. Adelman, H. S. i Taylor, L. (2000) Connecting Schools, Families, and Communities. *Professional School Counseling*, 3 (5), 298-307.
2. Alfirević, N., Pavičić, J., Kutleša, M. (2008) Organizacijske performanse i orijentacija hrvatskih osnovnih škola prema zadovoljavanju potreba korisnika, *Ekonomska istraživanja,* 21 (3), 88-99.
3. Alfirević, N., Pavičić, J., Relja, R., Mihanović, Z. (2011) Stakeholder-Oriented Principal Development in Croatian Elementary Schools. *Revija za socijalnu politiku*, 18 (1), 47-60.
4. Alfirević, N. (2016) Obrazovne potrebe i trendovi u obrazovanju i podršci ravnateljima osnovnih i srednjih škola: usporedni rezultati iz Hrvatske i Bosne i Hercegovine. U: Petković, S. (ur.), *Savremeni preduzetnički menadžment i organizacija u digitalnoj eri u zemljama u tranziciji: prepreke i mogućnosti.* Banja Luka: Ekonomski fakultet Univerziteta u Banja Luci, str.53-60.
5. Anderson, M.E., (1991) *Principals: How to Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America s Schools*. University of Oregon: Eric Clearinghause on Educational Management, ED, 337 843.
6. Anderson, L. W. (2004) *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
7. Anderson-Butcher, D.; Lawson, H. A.; Iachini, A.; Flaspohler, P., Bean, J.; Wade-Mdivanian, R. (2010) Emergent Evidence in Support of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Children & Schools*, 32 (39), 160-171.
8. Andevski, M., Arsenijević, J. i Spajić, B. (2012) Komparacija liderskih osobina i profesionalnih osobnosti u odnosu na sociodemografske karakteristike zaposlenih u školama Hrvatske i Srbije. *Pedagogijska istraživanja*, *9*(1/2), 131-152.
9. Anić, V. (2000) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
10. Anić, V. i Goldstein, I. (1999) *Rječnik stranih riječi.* Zagreb: Novi Liber.
11. Antulić Majcen, S., Pribela Hodap, S. (2017) *Prvi koraci na putu prema kvaliteti*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

12. Aubrey, C. (2007) *Leading and Managing in the Early Years.* London: Sage Publications.
13. Australian Institute for Teaching and School Leadership /AITSL (2015) *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles.* Dostupno na: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals.pdf (19.11.2019.)
14. Babić, N. (2007a) Konstuktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 217-229.
15. Babić, N. (2007b) Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Kherson, str.23-43.
16. Baert, G. i dr. (2002) *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Profil International.
17. Barber, M., Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
18. Barnett, W. S., i Ackerman, D. J. (2006) Cost, benefit, and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. *Community Development*, 37(2), 86-100. Dostupno na: doi:10.1080/15575330609490209 (12.8.2019.)
19. Barth, R. (1990) *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals can make the Difference.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
20. Bascia, N., Hargreaves, A. (2000) *The Sharp Edge of Educational Change-Teaching, Leading and the Realities of Reform*. London: New York: Routledge/Falmer.
21. Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clark-Stewart, K.A., McCartney, K., Owen, M.T. (2007) Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
22. Ben-Pertz, M. (2000) When Teaching Changes, Can Teacher Education Can be Far Behind? *Prospects*, 30 (2), 215-224.
23. Bezinović, P. (1989) *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama.* Zagreb: AZOO/IDRIZ.
24. Beyer, L. (2002) The politics of standards and the education of teachers. *Teaching Education*, 13 (3), 305-316.
25. Beynon, M., Harfield, A. (2007) Lifelong learning, empirical modelling and the promises of constructivism, *Journal of Computers*, 2 (3), 43-54.

26. Bogler, R., (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
27. Bognar, L. i Matijević, M. (1993) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Bognar, B. (2006) Akcijska istraživanja u školi, *Odgojne znanosti*, 8(1(11)), 209-228. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/26189 (12.8.2020.)
29. Bueno, C. & Tubbs, S. (2004) Identifying global leadership competencies: An exploratory study. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, September, 80-87
30. Buhač, Lj. (2017) Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment. *Acta Iadertina*, 14(1), 81-98
31. Burušić, J., Babarović, T., Šakić, M. (2008) *Vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća u osnovnim školama Republike Hrvatske-učenici 4. i 8. razreda*. Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar & National Centre for External Evaluation of Education.
32. Burušić, J., Babarović, T., Šakić, M. (2009) Determinants of School Effectiveness in Primary Schools in the Republic of Croatia:Results of Empirical Investigation. *Društvena istraživanja*, 4-5, 605-624.
33. Bush. T. and Middlewood, D. (2005) *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE.
34. Bush, T. (2007) Educational leadership and management: theory, policy and practise. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
35. Bush, T. (2008) *Leadership and management development in education*. London: SAGE Publications Ltd.
36. Bush, T. (2009) Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–389.
37. Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart K. A., McCartney, K., i Tresch Owen, M. (2007) Are there longterm effects of early child care?. *Child Development*, 78(1), 681-701. Dostupo na: doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x (10.9.2019.)
38. Brazelton, T., Sparrow J. (2008) *Disciplina – Brazeltonov pristup*. Buševec: Ostvarenje.
39. Britannica enciklopedija (2009) Dostupno na: http://www.britannica.com/bps/search?query=c ompetence&source=MWTEXT (23.6.2018.)

40. Bronfenbrenner, U. (1989) The Ecology of the Family as a Context for human Development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
41. Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., i Sleegers, P. (2012) Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, *48*(4), 699-732.
42. Brust Nemet, M. (2013) Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, br. 30 (2), 79-95.
43. Bryk, A.S., Easton, J.Q., Kerbow, D., Rollow, S.G. & Sebring, P.A. (1994) The State of Chicago school reform. *Phi Delta Kappa*, 76(1), 74-81.
44. Caldwell, B.J. (2005) *School-Based Management*. Brussels/Paris, The International Academy of Education/UNESCO, The International Institutte for Educational Planning, Education Policy Series, 3.
45. Caena, F. (2011) Literature review Quality in Teachers continuing professional development,Working paper for Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'/online/. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/quality_en.pdf (2.12.2019.)
46. Coolahan, J (2002) Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. Dostupno na http://www.olis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/$FILE/JT00137131.PDF (14.5.2020.)
47. Cooley, V.E. & Shen, J. (2000) Factors influencing applying for urban principalship. *Education and Urban Society*, 2(4), 443-54.
48. Council of the European Union (2008) White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity. Launched by the Council of European Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Strasbourg Cedex. Dostupno na: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (12.7.2019.)
49. Council of the European Union (2009) Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Official Journal of the European Union, Brussels. Dostupno na https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF (12.7.2019.)

50. Committee on Family and Work Policies (2003) *Working families and growing kids: Caring for children and adolescence*. Washington, D.C.: National Academies Press.
51. Commission of the European Communities (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels: European Communities. Dostupno na: http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf (10.6.2019.)
52. Commission of the European Communities: Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, (2005) Dostupno na: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (14.7.2019.)
53. Commission of the European Communities: Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools (2008) Dostupno na: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=URISERV:ef0004 (14.7.2019.)
54. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, (2010) Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf (14.7.2019.)
55. Connolly, M. and James, C. (2011) Reflections on Developments in School Governance: International Perspectives on School Governing Under Pressure. Educational Management and Leadership. 39 (4), 501-509.
56. Chin, C., Gu, J. and Tubbs, S. (2001) Developing global leadership competencies. The *Journal of Leadership Studies*, 7 (3), 20-31.
57. Clarke-Stewart, K. A. (1989) Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44(2), 266-273.
58. Clutterbuck, D., i Lane, G. (2004) *The situational mentor and international review of*
59. *competences and capabilities of mentoring*. London: Gower Publishers.
60. Crook, D. (2008) Some Historical Perspectives on Professionalism. U: Cunningham, B. (ur.), *Exploring Professionalism*, London: Institute of Education, str.10-27.
61. Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., Wang, B. (2011) *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like?* Wellington: Ministry of Education.
62. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
63. Dahlberg, G., Moss, P. (2006) *Etchic and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
64. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002) *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London/New York: Routledge Falmer.

65. Davies, D. (1999) The learning society: moving on to the workplace, *Widening Participation and Lifelong Learning* , 1 (1), 13-20.
66. Day, C. B. (2008) Teacher as Creator. U: Gandini, L., Etheredge, S., Hill, L, (ur.), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia*. Massachusetts: Davis Publications, 54 – 56.
67. Day, C., Harris, A. (2008) Effective school leadership. Dostupno na http://www.ncsl.org.uk/media416-99-effective-school-leadership.pdf (26.11.2018.)
68. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010) *10 Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
69. Darling-Hammond, L. (1996) The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4-10.
70. Deklaracija o znanju-Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004) Dostupno na: file:///D:/DOKTORSKI%20RAD/deklaracija_o_znanju.pdf (11.8.2020.)
71. Delors, J. (1998) *Učenje – blago u nama.* Zagreb: Educa.
72. Domović, V. (2003) *Školsko ozračje i učinkovitost škole.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
73. Domović, V. (2006) Profesionalne kompetencije studenata nastavničkih fakulteta i predmetnih nastavnika. *Metodika*, 7 (1), 43-52.
74. Domović, V. i Cindrić, I. (2008) Key competences reflected in the program for primary school teacher-education and primary foreign language teacher education. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), *Pedagogy and the Knowledge Society*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
75. Domović, V. (2009) Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 9-17.
76. Domović, V. (2011) Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, 12-37. IDIZ: Zagreb.
77. Duke, D.L. (1988) Why principals consider quitting. Phi Delta Kappan, 70(4), ICP (International Confederation of Principals. Dostupno na http://www.icponline.org/content/view/84/47/ (15.8.2019.)
78. Đaković, O. (2012) *Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola*. Zagreb: Grafčka škola.

79. Earley, P., & Greany, T. (2017) School Leadership and Eeducation System Reform. Bloomsbury Publishing. Dostupno na: https:// books.google.hr/bookshl=hr&lr=&id=opqCDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Earley+i+Greany,+2017&ots=29DH1iuvcB&sig=IXPSeeumqgutURLCrFpOQa0mSjw&redir_esc=y#v=onepage&q=Earley%20i%20Greany%2C%202017&f=false (13.1.2019.)
80. Elmore, R. (2000) Building a new structure for school leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. Dostupno na: http://www.shankerinstitute.org/Downloads/ building.pdf (13.1.2019.)
81. European Commission (1998) *Lifelong learning for all*. Brussels.
82. European Commission (2000) A Memorandum on life long learning: Commission staff working paper. Dostupno na: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf (13.1.2019.)
83. European Commission (2008) The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupno na: http://ec.europa.eu/ education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf (13.1.2019.)
84. Europska komisija, (2014) CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011. Dostupno na: https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReResearchDocuments2011.pdf (13.1.2019.)
85. Europska komisija (2014) Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Izvješće Radne skupine za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pod pokroviteljstvom Europske komisije. Dostupno na: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategicframework/archive/documents/ ececquality-framework_en.pdf (13.1.2019.)
86. Europska komisija, (2014) Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving, 2014. Dostupno na: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc/language-en (13.1.2019.)
87. Europska komisija (2017) Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet Doprinos Europske unije sastanku na vrhu u Göteborgu 17. studenoga 2017. Dostupno na: https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN (13.1.2019.)

88. Europska komisija (2018) Preporuke vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c01aa75ed71a1.0009.02/DOC_1&format=PDF (15.8.2020.)
89. Europska komisija / EACEA / Eurydice (2019) *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi – izdanje 2019. g. Izvješće Eurydicea*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. Dostupno na https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf (10.7.2020.)
90. European Council (2009) Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Official Journal of the European Union. Dostupno na: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF. (24.09.2018.)
91. EC communication (2012) Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Dostupno na: http: //ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf (24.09.2018.)
92. European Commission/EACEA/Eurydice (2013) Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Ofce of the European Union. Dostupno na http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php (24.09.2019.)
93. ETUCE (2008). Teacher education in Europe, Brussels: European trade union committee for education and Comitee syndical europeen de l'education /online/. Dostupno na: http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (24.09.2019.)
94. Evans, R. (1999) *The pedagogic principals.* Edmonton: Qual Institute Press.
95. Fegeš, K. (2016) Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja - prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj. Diplomski rad. Dostupan na: https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A604/datastream/PDF/ (12.2.2019.)
96. Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition.* Sage Publications Ltd., London.

97. Filippini, T. (2002) One the Nature of Organization. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.), *Making Learning Visible- Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 52-57.
98. Foskett, N. and Lumby, J. (2003) *Leading and Managing Education: International Dimensions.* London: Sage Publications Ltd.
99. Foster, R., St. Hilaire, B. (2003) Leadership for School Improvement: Principals'and Teachers' Perspektives. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(3).
100. Fox, S.E., Levitt, P., Nelson, C.A. (2010) How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40.
101. Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and London: Casell.
102. Fullan, M., Hargreaves, A. (1991) *What"s Worth Fighting for? Working Together for Your School.* Toronto: Ontario Public School Teachers Federation. Published as What"s Worth Fighting for in Your School (1992), Buckingham: Open University Press.
103. Fullan, M. (1993) *Change Forces*. London: The Falmer Pres.
104. Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel.* London: Falmer Press.
105. Fullan, M. (2002) Educational Reforms as Continous Improvement. U: Hawley, W.D. (ur.), *The Key to Effective Schools-Educational Reform as Continous Improvement.* California: Thousand Oaks, str. 1-9.
106. Fullan, M. (2005) *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. London: Sage Publications.
107. Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College, Columbia University.
108. Fullan, M. (2008) *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
109. Fullan, M. (2010) *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform.* Thousand Oaks, California: Corwin.
110. Fullan, M. (2009) *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
111. Fullan, M. (2011) *The Moral Imperative Realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

112. Fullan, M. (2014) *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

113. Freidson, E. (2001) *Professionalism: the third logic*. Chicago: University of Chicago Press.

114. Gandini, L. (2012) History, Ideas and Basic Principles: An Intervju with Loris Malaguzzi. U: Edwards, C., Gandin, L., Forman, G. (ur.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation.* Santa Barbara, Denver, Oxford: Praeger. str. 27-71.

115. Gardner, H. (2005) *Disciplinirani um*. Zagreb: Educa.

116. Goleman, D., Boyatsis, R. and McKee, A. (2002) *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

117. Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003) *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu?* Zagreb: Educa.

118. Gormley, W. T., Gayer, T., Phillips, D., i Dawson, B. (2005) The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), pp. 872-884. Dostupno na http://www.iapsych.com/wj3ewok/LinkedDocuments/Gormley2005.pdf (10.1.2019.)

119. Griffin, C. (2000) Lifelong Learning: Policy, Strategy and Culture. Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], UK: Open University Dostupno na: www.open.ac.uk/.../papers/393B8319-0006-659F-0000015700000157_CGriffi n-Paper LifelongLearning (10.1.2019.)

120. Grint, K., Holt, C. (2011) Leading Questions: if „total place“, „big society“ and local Leadership are the answers: What“s the Question?, *Leadership*, 7(1), 85-98.

121. Hallinger, Ph., Heck, R.H. (2002) What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. U: Leithwood, K., Hallinger, P. i sur. (ur.), *The Handbook of Educational Leadership and Administration* (Second Edition) Dordrecht: Kluwer.

122. Hallinger, P. (2003) Leading Educational Change refl ections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3) 329-352.

123. Hamre, B., Pianta, R. (2001) Early Teacher Child Relationships and the Trajectory of Children“s School Outcomes trough eighth grade. *Child Development* 72(2), 625-638.

124. Harris, A. (2002) *School Improvement: What's in it for schools?*. London: Routledge.

125. Hard, L., Taylor Collete, P., Danby, S. (2004) Leadership in Early Childhood Education, Cross-Cultural Perspectives. Oulu, Finland: Department of Educational Sciences and Teacher Education, Early Childhood Education, University of Oulu. Dostupno na http://herkules.oulu.fi/isbn9514268539/isbn9514268539.pdf (13.1.2019.)

126. Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. (2007) *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Research Report RR831A.* Nottingham: DfES Publications.

127. Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. i Chapman, C. (2003) *Effective Leadership for School Improvement*. New York: RoutledgeFalmer.

128. Harslett, M., Harrison, B., Godfrey, J., Partington, G., Richer, K. (2000) Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of Aboriginal Middle School students. The Australian Journal of Teacher Education, 25(2). Dostupno na: https://core.ac.uk/download/pdf/194351739.pdf (18.8.2020.)

129. Hattie, J. C. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

130. Hersey, P., Blanchard, K., Johnson, D. (2008) *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*, 9th edn. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

131. Hitrec, S. i Bilankov, M. (2005) Komunikacija i stilovi upravljanja u srednjoškolskih ravnatelja. *Napredak*. 146 (2), 193-204

132. Hitrec, S., Jurčev, A., Đaković, O. (2009) Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova (Educational Leadership) U: Barabaš-Seršić, S. i sur. (ur.), *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 43-65.

133. Holdsworth, P. (2010). The European Union and teacher education, in ENTEP – the first ten years after Bologna, 43 – 52 (*online*) Dostupno na http://entep.unibuc.eu/ (18.8.2019.)

134. Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.

135. House R.J., Aditya R.N. (1997) The Social Scientifi c Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.

136. Hoyle, E., & John, P. D. (1995) *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.

137. Hoyle, J. R., English, F. W., Steffy, B. E. (1998) Skills for Successful 21st Century School Leaders: Standards for Peak Performers. Dostupno na: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/f9/20.pdf (18.8.2019.)

138. Hoyle, E. (2008) Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In: Jonhonson, D., Maclean, R. (ur.), *Teaching: Professionalization, development and leadership*. Springer Science: Dordrecht, str. 285-304

139. Hujala, E. (2004) Dimensions of Leadership in the Childcare Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 150-175.

140. Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. University of Tampere. Dostupno na: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=Hai6OlGl2PAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Hujala,Waniganayake+I+Rodd+(2013)+&ots=bGkzmOUmF9&sig=jfpwk6RfHcSFVVllZenoDUSh0Ik&redir_esc=y#v=onepage&q=Hujala%2C%20Waniganayake%20I%20Rodd%20(2013)&f=false, (6.1.2019.)

141. Hulpia, H., Devos, G., i Van Keer, H. (2011) The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, *47*(5), 728-771.

142. Hurt, H. i Betancourt, M. (2017) Turning 1 Year of Age in a Low Socioeconomic Environment: A Portrait of Disadvantage. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38 (7), 493–500.

143. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007) Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, 385-412.

143. Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996) Dostupno na: http://soe.unc.edu/academics/requirements/standards/ISLLC_Standards.pdf (10.09. 2018.)

145. Improving the Quality of Teacher Education (2007) Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (10.9.2018.)

146. Jackson, J. (2015) Embracing multiple ways of knowing in regulatory assessments of quality in Australian early childhood education and care. *The Australian Educational Research*, 4, 515-526.

147. Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1998) Cooperative Learning. *Returns to College Chang*, 30(4), 26−35.

148. Jokinen, T. (2005) Global leadership competencies: a review and discussion. *Journal of European Industrial Training*, 29 (3), 199-216.

149. Jurčević-Lozančić, A. (2005) *Izazovi odrastanja: predškolsko dijete u okružju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

150. Jurčević-Lozančić, A. (2011) Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, *8*(2), 271-279.

151. Katz, L., Katz, S. (2009) *Intelecctual emergencies: Some reflections and mothering and teaching*. Lewisville, N.C.: KPress.

152. Kelley, P., & Camili, G. (2004) The impact of teacher education on outcomes in center based early childhood education programs: A metaanalysis. Dostupno na: http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf (12.10.2019.)

153. Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework (2007) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupno na http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (12.10.2019.)

154. Kilvert, P. (2013) Quality educational leadership through principal certification. Dostupno na www.pai.edu.au/certification 15. 09. 2018. (12.10.2019.)

155. Kinsler, K.,Gamble, M. (2001) *Reforming School*. London: Continuum.

156. Kokanović, T., Opić, S. (2018) Professional Competences of Educators in Preschool Institutions. In: Kratochvilova, H., Kratochvil, R. (ur.), *Proceedings of IAC in Vienna 2018, 1 st Edition*. Prague: Czech Institute of Academic Education z.s. str.77-81.

157. Kolak, A. (2006) Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 123-140.

158. Korthagen, F. A. (2004) In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, *20*(1), 77-97.

159. Kovač, V., Buchberger, I. (2013) Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja,* 51(3), 523-545.

160. Klaić, B. (2007) *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice.* Zagreb: Školska knjiga.

161. Krstović, J. (2007) Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđi europskog i nacionalnog. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 269-282.

162. Krstović, J. (2012) Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju–izazovi perspektive. *Pedagogija i kultura*, 251-260.

163. Laevers, F. (2005) Well being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. Leuven University, Belgium: Kind & Gezin and Dostupno na: www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm. (13.2.2019.)

164. Larson, M. S., (1977) *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.

165. Lazzari, A. i Vandenbroeck, M. (2017) Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and lowincome families. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/236347188_Accessibility_of_Early_Childhood_Education_and_Care_ECEC_for_children_from_ethnic_minority_and_low--income_families (13.10.2019.)

166. Leithwood, K.A. (1992) The mowe toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

167. Leithwood, K. (1994) Leadership for School restructuring. *Educational Administration Quarterli,* 30(4), 498-518.

168. Leithwood, A.K., Jantzi, D.,Steinbech, R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. Buchingam, Philadelphia: Open University Press.

169. Leithwood, K., Seashore K. L., Anderson, S., i Wahlstrom, K. (2004) Review of research: How leadership infl uences student learning. N.Y.: The Wallace Foundation. Dostupno na http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf (13.10.2019.)

170. Leithwood, K., Day, C. (2007) *Successful Principal Leadership in Times of Change.* Dordrecht, Netherlands: Springer.

171. Liakopoulou, M. (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.

172. Lieberman, A., Miller, L. (2002) Transforming Professional Development-Understanding and Organizing Learning Communities. U: Hawley, W.D. (ur.), *The Keys to Effective Schools-Educational Reform as Continous Improvement.* California, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, str. 74-85.

173. Lindstrom, Ph.H., Speck, M. (2004) *The principal as profesional Leader*. Thousand Oaks: Corwin Press.

174. Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., i Carrol, B. (2004) Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47-65. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00653.x

175. Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009) Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 479-497.

176. Lortie, D. (1975) A sociological study. *Journal of Teacher Education*, 26, 360-363.

177. Lowe Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. (2010) Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756.

178. Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2008) Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209-230.

179. MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.

180. MacBeath,J., Jacobsen,L.B., MeuretD. i Schartz,M. (2000) *Self Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.

181. Machneil, N., Cavanagh, R. F., Silcox, S. (2005) Pedagogic Leadreship: Refocusing on learning and teaching. *International Elektronic Journal For Leadership in Learning*. University of Calgary Press, 9(2).

182. Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., i Waldfogel, J. (2004) Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational*

Research Journal, 41(1), 115-157. Dostupno na: https//doi: 10.3102/00028312041001115

183. Mahony, K., Hayes, N. (2006) *In search of Quality: Multiple perspectives.* Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.

184. Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas and Basic Philosophy-An Interview with Lella Gandini. U: Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (ur.), *The Hundred Languages of Children- The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 49-97.

185. Marsh, H.W. i Balla, J., (1994) Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality and Quantity*, *28*(2), 185-217.

186. Martin-Loeches, M. (2015) Neuroscience and Education: We already reached the tipping point. *Psicologia Educativa*, 21, 67-70.

187. Melhuish, E.C., (2001) The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, *25*(1), 1-6.

188. Melhuish, E.C. i sur. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development, CARE Project Report, 2015. Dostupno na: http://ecec-care.org/ (12.10.2019.)

189. Melvin, C., Saskatchewan, R. i Thompson, L. (2004) *School Bord self –review: A guide for British columbia school boards.* Vancouver: British Columbia School Trustees Association.

190. Mejovšek, M. (2008) *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima.* Jastrebarsko:Naklada Sap.

191. Mijatović, A. (2002) Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti. *Napredak*, 143(1), 5-17.

192. Mijatović, A. (2003) Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva. U: Rosić V. (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

193. Miljak, A. (1996) *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja.* Velika Gorica: Persona.

194. Miljak, A. (2007) Učenje činjenjem i sudjelovanjem u zajednici profesionalnih odgajatelja. U: Previšić I sur.. (ur), *Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja.* Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str.201-214.

195. Miljak, A. (2009) *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.

196. Miljević Riđički, R., Pahić, T., Vizek Vidović, V. (2011) Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina, *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49 (2), 165-184.

197. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005) *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

198. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2009) *Hrvatski kvalifikacijski okvir*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

199. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015) *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

200. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Elektronički upisnik dječjih vrtića i drugih pravnih osoba. Služba za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (15.11.2018).

201. Mitchell, D.E., Tucker, S. (1992) Leadership as a way of thinking. Educational Leadership, 49(5), 30-5.

202. Moore, J.D. (2002) *Uvod u antropologiju: teorije i teoretičari kulture*. Zagreb: Jesenski Turk.

203. Moss, P., Pence, A. (1994) Towards an inclusionary approach in defining quality. U: Moss, P., Pence, A. (ur.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing, str. 172-178.

204. Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010) How the world's most improved school systems keep getting better. Dostupno na http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/. (15.11.2018.)

205. Mulford, B. (2003) The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students. Commissioned paper by the Commonwealth Department of Education Science and Training for their. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/NR/ rdonlyres/161EEEC9-713A-40CD-9E87-2E5ACA1E19A3/1661/leadership.pdf (15.11.2018.)

206. Mulford, B. (2006) *Leadership for improving the quality of secondary education: Some international developments*. Leadership for Learning Research Group, Faculty of Education: University of Tasmania.

207. Mulford, B. (2007) Successful School Principalship in Tasmania. In: Leithwood, K., Day, C. (ur), Successful Principal Leadership in Times of Change. Dordrecht: Springer. str.17-38.

208. McBer, H. (2000) Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness. Research report 216. DfEE. Dostupno na http://ateneu.xtec.cat. (15.11.2018.)

209. Mlinarević, V. (2004) Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, *11*(1), 112-119.

210. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012) *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb.

211. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2016) *Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb.

212. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2016) *Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb.

213. National standards of excellence for headteachers (2015) Department for Education. Dostupno na https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf (15.11.2018.)

214. National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2002) Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of early child care. *American Education Research Journal*, 39(1), 133-164. doi: 10.3102/00028312039001133

215. Nilakant, V., Ramnarayan, S. (2006) *Change management. Altering Mindsets in a Global Context, Response Books*. New Delhi: Lousand Oaks-London.

216. Niemi, H., (2009) Why from teaching to learning?. *European educational research journal*, 8(1), 1-17.

217. Northouse, P. G. (2010) *Vodstvo: teorija i praksa*. Zagreb: MATE d.o.o.

218. Oates, J., Karmiloff-Smith, A., Johnson, M. (2012) Developing Brains. *Early Chilhood in Focus*, 7. Milton Keynes: The Open University.

219. OECD (2005) Teachers Matter - attracting, developing and retaining effective teachers/online/. Dostupno na: http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/34990905.pdf (15.11.2018.)

220. OECD (2011) Doing better for families. Dostupno na: http://www.oecd.org/social/soc/doingbetterforfamilies.htm (15.11.2018.)

221. OECD (2013) Synergies for Better Learning – An International Perspective On Evaluation And Assessment. Chapter 7: The appraisal of school leaders: Fostering

pedagogical leadership in schools. Dostupno na: http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm (15.11.2018.)

222. OECD (2013) TALIS 2013 Results International Perspective on Teaching and Learning. Dostupno na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en (15.11.2018.)

223. OECD (2014) Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. Dostupno na: http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en (15.11.2018.)

224. OECD (2016) Education at a Glance, 2016. Dostupno na: http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm (15.11.2018.)

225. Odhiambo, G. and Hii, A. (2012) Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232–247.

226. On improving the quality of teacher education, (2008) Dostupno na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A60304/2008 (15.11.2018.)

227. Opić, S. (2012) Neke dvojbe u primjeni faktorske analize u području istraživanja odgoja i obrazovanja (pedagogiji). *Školski vjesnik*, 61(4), 481-496.

228. Opić, S., Galešev, V. (2013) Specifičnosti primjene regresijske analize u istraživanjima odgoja i obrazovanja (pedagogiji). U: Ljubetić, M., Zrilić, S. (ur.), *Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum.* Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str.183-192.

229. Pagon, M., Banutai, E., Bizjak, U. (2008) Leaderschip competencies for successful managemant: A preliminary Study Report. Dostupno na: http://www.eupan.eu/files/repository/newsletter/slovenia/LEADERSHIP%20COMPETENCIES%20-%20 summary%5B3%5D_1.doc (12.10.2019.)

230. Pahić, P.; Miljević-Riđički, M. i Vizek Vidović, V. (2011) Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 190 (2), 165-184.

231. Palekčić , M. (2005) Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 209-233.

232. Pashiardis, P. i Brauckmann, S. (2009) Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*. Dostupno na http://www.cedol. org/wp-content/uploads/2012/02/120-124-2009.pdf (20.7.2019.)

233. Pastuović, N. (1999) *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

234. Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. (2005) Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta. U: Vizek-Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – višestruke perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 161-173.

235. Peko, A., Mlinarević, V., Sablić, M. (2003), Suradničko učenje. U: Vrgoč, H. (ur.), *Sabor pedagoga Hrvatske*, HPKZ 4, Pula.

236. Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006) Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 15−16(1−2/2006), str. 17−28.

237. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009) Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 67-84.

238. Peterson, K. (2002) Positive or Negative? *Journal of Staff Development*, 23(3), 5-10.

239. Petrović-Sočo, B. (2011) Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanove ranog odgoja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu- Zavod za pedagogiju, str.237-264.

240. Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2006) CLASS: Classroom assessment scoring system manual preschool (Pre-K) version. Charlottesville, Va: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. Dostupno na: www.virginia.edu/vprgs/CASTL/. (10.7.2018.)

241. Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008) Improving school leadership-volume 1: Policy and practice. OECD. Dostupno na: http://www.oecd - ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en (10.7.2018.)

242. Putnam, R. T., Borko, H. (1997) *Teacher learning: Implications of new views of cognition. In International handbook of teachers and teaching*. Springer, Dordrecht.

243. Pusić, E. (1971) *Problemi upravljanja.* Zagreb:Naprijed.

244. Puzić, S. (2006) Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škole: uloga ravnatelja. U: Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

245. Plan i program poslijediplomskoga specijalističkog studija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. (2018) Dostupno na http://www.ffri.uniri.hr/files/dokumentiodsjeka/PED/SSR/Plan_i_program-SSR-2018.pdf (19.5.2019.)

246. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (2005) Dostupno na: http://ss-ikrsnjavoga-nasice.skole.hr/upload/ss-ikrsnjavoga-nasice/images/static3/2689/File/Plan.pdf (11.8.2020.)

247. Pranjković, I. (2000) *Rječnik hrvatskoga jezika.* Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.

248. Preporuka vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018) Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN (12.7.2019.)

249. Professional Standards for Educational Leaders (2015) National Policy Board for Educational Administration Dostupno na: https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf (12.7.2019.)

250. Program ravnateljskoga ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova (1994) *Glasnik*, 1/94. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture.

251. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991) Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, br. 7/8, od 18. lipnja 1991.

252. Prosser, J. (1999) *School Culture*. London: P.C.P.

253. Radeka, I. (2016) Kontinuirani profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U; Vican, D., Sorić, I., Radeka, I. (ur), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja.* Zadar: Sveučilište u Zadru. Str. 79-95.

254. Reić Ercegovac, I., Alfirević, N., Koludrović, M. (2016) School Principals' Communication and Co-Operation Assessment: The Croatian Experience. *Handbook of Research on Managerial Solutions in Non-Profit Organizations.* Hershey (PA): IGI Global, str. 276-297.

255. Reis, H. T., Sprecher, S. (2009) Encyclopedia of Human Relationships: Vol.1 Sage. Thousand Oaks, London, New Delhi: India Sage Publications. Dostupno na https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=3EkOwvSAtL4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=eis+i+Sprecher,+2009&ots=L3Mr250Lah&sig=jiSmuCo6Dp19Ebi0IFxM_3oJTe0&redir_esc=y#v=onepage&q=Reis%20i%20Sprecher%2C%202009&f=false. (13.1.2019.)

256. Resolution of Council of Europe on Lifelong Learning (2002) Dostupno na: http://europa.eu.int/eurlex/pri/en/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709en00010003.pdf (13.1.2019.)

257. Resman, M. (2001) Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za sudjelovanje. U: Silov, M. (ur.), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona, str. 51 − 80.

258. Rijavec, M., (2001) Teorije rukovođenja. U: Silov, M. (ur.), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu.* Velika Gorica:Persona, str. 31-51.

259. Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. i Vizek Vidović, V. (2006) Professional beliefs and percieved competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgojne znanosti,* 8 (1), 159-170.

260. Rinaldi, C. (1998) Projected Curriculum Constructed Through Documentation-Progettazione: An Intervju with Lella Gandini. U: Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (ur), *The Hundred Languages of Children-The Reggio Emilia Approach Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 113-126.

261. Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Psychology Press..

262. Robinson, V. M. (2006) Putting education back into educational leadership. *Leading and managing,* 12(1), 923-948.

263. Robbins, S.P. (2013) *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.

264. Rodd, J. (1994) *Leadership in Early Childhood.* London and New York: Teachers College, Columbia University.

265. Rood, J. (2006) *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism*. Buckingham: Open University Press.

266. Rogers, B. (2006) *I get by with a Little Help – Colleague Support in Schools*. London. Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks: Sage.

267. Runté, R. (1995) Is teaching a profession? U: Gerald, T., Runté, R. (ur.), *Thinking About Teaching: An Introduction*, Toronto: Harcourt Brace.

268. Rychen & Salganik (2005) The definition and selection of key competences, Executive Summary. Dostupno na: http:// www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf (12.1.2019.)

269. Sabor RH. (2014) *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Hrvatski Sabor.

270. Sachs, J. (2004) *The activist teaching profession*. London: Open Univesity Press.

271. Salazar, P. (2013) *High- impact leadership for High- impact School: The actions that matter most.* New York: Routledge.

272. Sears, M., Sears, W. (2009) *Disciplina: kako postići da se dijete bolje ponaša od rođenja do desete godine.* Zagreb: Mozaik knjiga.

273. Schoen, L.T., Teddlie, C. (2008) A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Efectiveness and School Improvement* 19(2), 129-153.

274. Schulman, L. S. (1986) Paradigms and research programs in the study of teaching. *Handbook of research on teaching*, 3-36.

275. Schmidt-Davies, J., Bottoms, G. (2011) *Who"s next? Let stop gambling on school performance and plan for principal succesion*. Atlanta: Southern Regional Education Bord.

276. Schön, D. (1987) *Educatin the reflective practitioner.* San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.

277. Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., Nores, M. (2005) *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study trough age 40: Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14.* Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

278. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja,* 6(30+31), 537-550.

279. Senge, P.M. (2003) *Peta disciplina-principi i praksa učeće organizacije.* Zagreb: Mozaik knjiga.

280. Senge, P.M., Scharmer, C.O., Jaworski, J., Flowers, B. (2007) *Prisustvo - Ljudska svrha i polje budućnosti.* Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske.

281. Silov, M. (2001) Upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu-temeljni pojmovi. U: Silov, M. (ur.), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*, pp.9-12. Velika Gorica: Persona.

282. Silver, R., Measelle, J., Essex, M., Armstrong, J. (2005) Trajectories of externalizing behavior problems in the clasroom: contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psyhology* 43, 39-60.

283. Siraj-Blatchford, I., Manni, L. (2007) *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. Institute of Education University of London. Dostupno na: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=KEJkwyharFwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=SirajBlatchford+i+Manni,+2007&ots=ftTOazv4XK&sig=S_wr7R8SETMSU_Ch9KwRNsDt2kE&redir_esc=y#v=onepage&q=SirajBlatchford%20i%20Manni%2C%202007&f=false, (6.1.2019.)

284. Somech, A. (2010) Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, *46*(2), 174-209.

285. Shaw, M. (2005) The Cultural Context of Educational Leadership. U: Coleman, M. and Earley, P. (ur.) *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.

286. Sheard, M. and Avis, J. (2011) Schools, Governance and Community: A Next Practice Intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (1): 84–104

287. Sheridan, S. (2001) Pedagogical quality in Preshool: An issue of perspectives. *Goteborg studies in Educational Sciences*, 160, Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

288. Shonkoff, J.P., Philips, D.A. (2000) *From Neurons to Neighbours: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press.

289. Slot, P., Leseman, P., Verhagen, J. i Mulder, H. (2015) Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(4), 64 – 76.

290. Slunjski, E. (2006) *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči*. Zagreb/Čakovec: Mali profesor/Visoka učiteljska škola.

291. Slunjski, E. (2008) *Dječji vrtić-zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.

292. Slunjski, E. (2008) Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića, *Pedagogijska istraživanja*, 5(1),22-33. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/118258 (10.11.2018.)

293. Slunjski, E. (2011) Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, *8*(2), 217-228.

294. Slunjski, E. (2011) Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikuluma. U: Maleš, D. (ur), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Zavod za pedagogiju, str.179-208.

295. Slunjski, E. (2016) *Izvan okvira 2.* Zagreb: Element.

296. Slunjski, E. (2018) *Izvan okvira 3: Vođenje:prema kulturi promjene.* Zagreb: Element.

297. Staniĉić, S. (2001) Kompetencijski profil ravnatelja. U: Staničić, S. (ur.) *Školski priručnik 2001./2002*. Zagreb: Znamen, str.179-185

298. Staničić, S. (2003) Školski menadžment. *Napredak*, 144(3), 286-302.

299. Staničić, S. (2006) Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 515-533.

300. Staničić, S. (2006) *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

301. Staničić, S. (2007) Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak.* 148 (2), 173-191.

302. Staničić, S., Kovač, V., Đaković, O. (2016) *Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (Izvješće o ostvarenju 1. i 2. zadaće Ekspertne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije – ERS-e5).* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

303. Staničić, S. (2016) Ravnatelj od funkcije do profesije. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik* 2016./2017., str.164-178.

304. Staničić, S. (2017) Školski ravnatelj u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost. U: Staničić, S. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Viškovo: Tiskara Grafica Helvetica d.o.o, str.78-93.

305. Statut Dječjeg vrtića Sisak Stari (2018) Dostupan na https://dvss.hr/ea/wp-content/uploads/2015/03/procisceni-tekst-statuta-06-06-2018.pdf (16.8.2019.)

306. Stilin, E. (2005) *Stilovi rada i kompetencije ravnatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: Adamić.

307. Stoll, L., Fink, D. (2000) *Mijenjajmo naše škole-Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.

308. Stein, M. (2015) Double Trouble: Sibling Rivalry and Twin Organizations in the 2008 Credit Crisis. *British Journal of Management*, 26(2), 182-196

309. Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije (2014) *Narodne novine*, br. 124/2014.

310. Strategija obrazovanja odraslih (2007) Dostupno na: https://www.draganprimorac.com/wpcontent/uploads/2020/02/Strategija_obrazovanja_odraslih.pdf (11.8.2020.)

311. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013. (2008) Dostupno na: https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2020/04/Strategija-razvoja-strukovnog-obrazovanja-u-RH.pdf (11.8.2020.)

312. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes, (2012) Dostupno na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD: 2012: 0374: FIN: EN: PDF (11.6.2019.)

313. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., Jelicic, H., Barreau, S., Grabbe, Y., Smees, R., Welcomme, W. (2008) *Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project. Eppe 3-11. Final Report from the Primary Phase: Preschool, School and Family Influences on Children"s Development During Key Stage 2 (Age 7-11).* London; DfE.

314. Šagud, M. (2011) Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, str.267-289.

315. Šporer, Ž. (1990) *Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.

316. Teaching and learning: towards learning society (1995) White paper on education and training. Dostupno na: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf (12.6.2018.)

317. Tickell, C. (2011) *The Early Years: Foundations for life, health and learning. An Independent Report on the Early Years Foundation Stage to Her Majestys Government. Dostupno na:* http://www3.hants.gov.uk/the_tickell_review_the_early_years_foundations_for_life__health_and_learning.pdf (6.1.2019.)

318. UNESCO (1966). Recommendation Concerning the Status of Teachers, Pariz UNESCO (*online*). Dostupno na: http://unesdoc.unesco.org/ images/0016/001604/160495e.pdf (6.1.2019.)

319. Vandell, D. L. (2004) Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-409. Dostupno na: http://doi: 10.1353/mpq.2004.0027

320. Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., i Vandergrift, N. (2010) Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD

Study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

321. Vandenbroeck, M. et al. (2017) Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them, Izvješće Europske stručne skupine za ekonomiju obrazovanja. Dostupno na: http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Analytical-Reports.html (12.1.2019.)

322. Varga, R., Peko, A., Vican, D. (2016) Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske, *Život i škola,* 62 (1), 39-50.

323. Važnost znanja i primjene znanja za izlazak iz krize i razvoj Hrvatske (2011) Dostupno na: http://info.hazu.hr/upload/file/Dokumenti/Izjava%20HAZU_Vaznost%20znanja%20i%20primjena%20znanja%20za%20izlazak%20iz%20krize%20i%20razvoj%20Hrvatske.pdf (11.8.2020.)

324. Viteritti, A. (2005) *Identitŕ e competenze. Soggettivitŕe professionalitŕ nella vita sociale contemporanea*. Milano: Guerinie Associati.

325. Vizek-Vidović, V. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: IDIZ.

326. Vizek Vidović, V. (2009) Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika - Priručnik za visokoškolske nastavnike.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.33-41.

327. Vizek Vidović, V., Domović, V. (2013) Teachers in Europe - Main Trends, Issues and Challenges. *Croatian Journal of Education*, 15(Sp. Ed. 3), 219-250.

328. Vujičić, L. (2007) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (2), 91-106.

329. Vujičić, L. (2011) *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

330. Vujičić, L. (2012) Kultura participacije: i(u)istraživanje(istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U: Ljubetić, M., Mendeš, B. (ur), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene.* Split:Nomen Nostrum Mundić d.o.o, str. 166-180.

331. Vujičić, L., Čamber Tombolaš, A. (2017) Profesionalni razvoj odgajatelja-izazov za pedagoga. U: Turk, M. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga-Zbornik u čast Stjepana Staničića,* Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka, str.132-156.

332. Vlada Republike Hrvatske (2014) Nacrt Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije.

333. Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: Pathways to quality in Large-Scale programes for young disadvantaged Children*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.

334. Working Group on Early Childhood Education and Care (2014) Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/ repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-qualityframework_en.pdf (12.1.2019.)

335. Zafeirakou, A. (2002) In-service training of teachers in the EU: exploring central issues. *Metodika*, 3 (5), 253-288.

336. Zakon o srednjem školstvu (1992) Narodne novine, 19/1992.

337. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) Narodne novine 10/97, 107/07, 94/13, 98/19

Životopis doktoranda

Tihana Kokanović, mag.praesc.educ.
OIB: 09730222932
MBZ: -346988

Tihana Kokanović je rođena 26.12.1978. u Sisku. Završila je diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Od 2006.-2016. godine je bila zaposlena kao odgajatelj djece predškolske dobi u Dječjem vrtiću Sisak Novi, a zatim je od 2016. godine ravnateljica Dječjeg vrtića Sisak Stari. Od akademske 2016./2017. godine radi kao vanjski suradnik na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na katedri za pedagogiju i didaktiku, u okviru kolegija Pedagogija ranog odgoja 1 i 2, Profesija odgojitelja i refleksivna praksa, Opća i Školska pedagogija, Metodologija društvenih znanosti i Kvalitativne i kvantitativne metode, a na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na kolegiju Modeli obrazovanja učitelja. Bila je osnivač i predsjednica Sisačke udruge za ranu intervenciju u djetinjstvu, organizatorica dva međunarodna znanstveno-stručna simpozija, voditeljica stručnog skupa pod pokroviteljstvom Agencije za odgoj i obrazovanje, partner projekta Sisačka šarena inkluzija u suradnji s Gradom Siskom i UNICEF-om, suradnik-partner u Erasmus+ projektu. Aktivno sudjeluje na međunarodnim i domaćim znanstveno-stručnim skupovima i konferencijama, autorica ili suautorica je desetak radova u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je bila urednica dva Zbornika radova i Knjiga sažetaka. Bila je sumentorica desecima studenata pri izradi završnih ili diplomskih radova.

Popis radova: http://bib.irb.hr/lista-radova?autor=-346988

Popis objavljenih radova

Dvorski, M., Kokanović, T., Bogovčič, S., Matić, I. (2015) Stavovi odgojitelja o provođenju kineziološke kulture u vrtićima s obzirom na njihov stupanj obrazovanja. U: Opić, S., Matijević, M. (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja: Kineziološka edukacija sadašnjost i budućnost*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 115-122.

Kokanović, T., Dvorski, M., Miloloža,I. (2015) Conflict management strategies in a Team of Pre-school Teachers. U: Plenković, M. (ur.), *Society & Technology / Društvo i tehnologija DIT-2015 – Dr. Juraj Plenković*. Opatija: Hrvatsko komunikološko društvo, Alma Mater Europaea, Međunarodna federacija komunikoloških društava, str.113-122.

Kokanović, T. (2016) Socijalizacija djece u predškolskim ustanovama. U: Mlinarević, V., Vonta, T., Borovac, T. (ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje-Izazovi i perspektive*. Osijek: Dječji vrtić Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku, str.155-163.

Kokanović, T. (2016) Dobna povezanost i spolne razlike u manifestiranju agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi. U: Bouillet, D., Đuranović, M., Tot, D. (ur.), *Zbornik odabranih radova s 11. međunarodnog balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti: Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.183-205.

Kokanović, T., Opić. S., Jurčević-Lozančić, A. (ur.) (2017) Zbornik radova s međunarodnog znanstveno - stručnog skupa - Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja - mogućnosti i izazovi. Sisak: Dječji vrtić Sisak Stari.

Kokanović, T., Opić, S., Jurčević Lozančić, A. (ur.), (2017) Knjiga sažetaka s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja-mogućnosti i izazovi. Sisak: Dječji vrtić Sisak Stari.

Kokanović, T., Opić, S. (2017) Difficulties in the Early Intervention system in the area of Sisak County. *International Scientific Conference Program Problems and Dilemmas of Teaching and Learning Theory and Practice in Formal Education.* Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. 26.-27.05.2017.Aranđelovac, Srbija.

Kokanović, T. (2017) Students' satisfaction with programs of the Graduate study Early and pre-school education and possibilities of implementing learning outcomes. *42nd Annual ATEE Conference 2017 Changing Perspectives and Approaches in Contemporary Teaching.* Faculty of Education, Osijek; ATEE. 23.-25.10.2017. Dubrovnik.

Kokanović, T., Opić, S. (2018) Professional Competences of Educators in Preschool Institutions.In: Kratochvilova, H., Kratochvil, R. (ur.), *Proceedings of IAC in Vienna 2018, 1 st Edition*. Prague: Czech Institute of Academic Education z.s., str.77-81.

Kokanović, T., & Opić, S. (2018) Prevalence of Aggressive and Prosocial Behavior of Preschool Children in Relation to Family Structure. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje,* 20(Sp. Ed. 1/2018).

Kokanović, T. (2018) Book review: THE PRINCIPAL AND SCHOOL IMPROVEMENT – THEORISING DISCOURSE, POLICY AND PRACTICE. *Andragoški glasnik, 22* (2 (37)), 67-69. Dostupno na. https://hrcak.srce.hr/224435

Kokanović, T. (2019) The Importance of Lifelong Learning for the Development of Professional Competence of Educators. Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje, 21 (Sp. Ed. 1/2019), 47-59. https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3494

Kokanović, T., Opić, S. (ur.), (2019) Knjiga sažetaka s međunarodnog znanstveno-stručnog simpozija Cjeloživotnim obrazovanjem do profesionalnog identiteta. Sisak: Dječji vrtić Sisak Stari.

Kokanović, T., Opić, S. (ur.), (2019) Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog simpozija Cjeloživotnim obrazovanjem do profesionalnog identiteta. Sisak: Dječji vrtić Sisak Stari.

Opić, S., Kokanović, T. (2019) The Comparison of Principal's Professional Competencies in Public and Private Preschool Institutions. In: Županić Benić, M., Holz, O.,Michielsen, M. (ur.), *Requirements and Approaches for Contemporary Teacher Training*. Wien: Lit Verlag GmbH &Co, str.167-181.

Kokanović, T. (2019). PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. *Napredak, 160* (1-2), 169-171. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/224386

Bertović, N., Kokanović, T., Opić, S. (2019). Alternativne pedagogije u predškolskim ustanovama. U: Klasnić, I. (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO Simpozij Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.31-47.

Kokanović, T. (2020) (Un)happy child in the whirlpool of modern society - misconception or truth. EDULEARN20 Proceedings, 658-664. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. **doi:** 10.21125/edulearn.2020.0254

Prilozi- UPITNICI

Poštovani,

ovo istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se dobiti uvid u samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja, ponašanja ravnatelja i međuljudskih odnosa te kvalitetu rada predškolskih ustanova kroz percepciju odgojitelja i stručnih suradnika. Upitnici su potpuno anonimni te se jamči da kroz odgovore neće biti otkriven Vaš identitet. Upitnike ispunjavate dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja. Za popunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 5 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Tihana Kokanović

Anketni upitnik za samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja
(prilagođeno prema Staničić, 2001)

ŠIFRA VRTIĆA _____ (određuje ravnatelj i navode ju svi ispitanici u vrtiću).

I. Zaokružite što se odnosi na Vas u sljedećim kategorijama:

1. **Radni staž:** a) do 10 god. b) 11-20 god. c) 21-30 godina d) 31 i više god.
2. **Vaše mandatno razdoblje:** a) u prvom mandatu b) u drugom mandatu c) u trećem mandatu d) u četvrtom mandatu
3. **Dob:** a) do 20 god. b) 21-30 god. c) 31- 45 god. d) 46-55 god. e) 56 i više god.
4. **Stupanj stručne spreme:** a) SSS b) VŠS c) VSS d) ostalo_____
5. **Veličina Vaše ustanove:** a) do 14 odgojnih skupina b) od 15 do 24 odgojne skupine c) od 25 do 30 odgojnih skupina d) više od 30 odgojnih skupina
6. **Broj djece u Vašoj ustanovi:** a) do 60 b) 61- 120 c) 121- 200 c) 201-350 d) 351-450 e) 451-600 f) od 601 i više
7. **Geografski položaj Vaše ustanove:** a) grad b) općina c) selo
8. **Tip Vaše predškolske ustanove:** a) gradska b) privatna
9. **Učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja:** a) ne uključujem se b) 1x godišnje c) 2-3x godišnje d) 4x i više godišnje

II. **Sljedeći niz pitanja odnosi se na određene karakteristike i znanja potrebna za rukovođenje predškolskom ustanovom. Zaokruživanjem broja izrazite svoj stupanj slaganja, od 1 do 5, s navedenom tvrdnjom.**

1 Uopće se ne slažem
2 Djelomično se ne slažem
3 Niti se slažem niti se ne slažem
4 Djelomično se slažem
5 U potpunosti se slažem

OSOBNA KOMPETENCIJA					
1. Kao ravnatelj/ica sam marljiv/a.	1	2	3	4	5
2. Smatram da sam odgovorna/an u svom poslu.	1	2	3	4	5
3. Za sebe mogu reći da sam iskren/a.	1	2	3	4	5
4. Za sebe mogu reći sa sam odlučan/na.	1	2	3	4	5
5. Imam povjerenja u svoje suradnike.	1	2	3	4	5
6. Osjećam se samopouzdano.	1	2	3	4	5
RAZVOJNA KOMPETENCIJA					
7. Mogu stvoriti viziju vrtića.	1	2	3	4	5
8. Projektima razvijam vrtić.	1	2	3	4	5
9. Vodim vrtić prema unaprijed određenim ciljevima.	1	2	3	4	5
10. Uvodim inovacije u vrtićku svakodnevicu.	1	2	3	4	5
11. Evaluiram rad predškolske ustanove.	1	2	3	4	5
12. Stručan/na sam u administrativnom i upravnom poslovanju.	1	2	3	4	5
STRUČNA KOMPETENCIJA					
13. Kreiram plan i program rada ustanove.	1	2	3	4	5
14. Poznajem odgojno-obrazovni proces.	1	2	3	4	5
15. Kontinuirano provodim savjetodavni rad s odgojiteljima.	1	2	3	4	5
16. Razumijem razvoj djece.	1	2	3	4	5
17. Potenciram suradnju s roditeljima.	1	2	3	4	5
18. Evaluiram proces i rezultate pedagoškog rada vrtića.	1	2	3	4	5
AKCIJSKA KOMPETENCIJA					
19. Kontinuirano stvaram kvalitetne uvijete za rad.	1	2	3	4	5
20. Pružam pomoć i podršku zaposlenima.	1	2	3	4	5
21. Aktivno sudjelujem u rješavanju problema.	1	2	3	4	5
22. Potičem druge vlastitim primjerom.	1	2	3	4	5
23. Ističem individualna i skupna postignuća.	1	2	3	4	5
24. Stvaram ozračje kulture dijaloga.	1	2	3	4	5
MEĐULJUDSKA KOMPETENCIJA					
25. Imam znanja o međuljudskim odnosima.	1	2	3	4	5
26. Razumijem svrhu i način demokratskog vođenja.	1	2	3	4	5
27. Posjedujem umijeće rješavanja sukoba.	1	2	3	4	5
28. Potičem kreativnost kod djelatnika.	1	2	3	4	5
29. Motiviram svoje djelatnike.	1	2	3	4	5
30. Posjedujem izražajne komunikacijske vještine.	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!

Poštovani,

ovo istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se dobiti uvid u samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja, ponašanja ravnatelja i međuljudskih odnosa te kvalitetu rada predškolskih ustanova kroz percepciju odgojitelja i stručnih suradnika. Upitnici su potpuno anonimni te se jamči da kroz odgovore neće biti otkriven Vaš identitet. Upitnike ispunjavate dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja. Za popunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 5 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Tihana Kokanović

Anketni upitnik za ravnatelje

Odnosi u predškolskim ustanovama
(prilagođeno prema Vujičić, Čamber Tambolaš, 2016)

ŠIFRA VRTIĆA _____ (određuje ravnatelj i navode ju svi ispitanici u vrtiću).

I. Zaokružite što se odnosi na Vas u sljedećim kategorijama

1. **Zanimanje:** a) ravnatelj b) odgojitelj c) stručni suradnik
2. **Radni staž:** a) do 10 god. b) 11-20 god. c) 21-30 godina d) 31 i više god.
3. **Dob:** a) do 20 god. b) 21-30 god. c) 31- 45 god. d) 46-55 god. e) 56 i više god.
4. **Stupanj stručne spreme:** a) NKV b) SSS c) VŠS d) VSS
5. **Veličina Vaše ustanove:** a) do 14 odgojnih skupina b) od 15 do 24 odgojne skupine c) od 25 do 30 odgojnih skupina d) više od 30 odgojnih skupina
6. **Broj djece u Vašoj ustanovi:** a) do 60 b) 61- 120 c) 121- 200 c) 201-350 d) 351-450 e) 451-600 f) od 601 i više
7. **Geografski položaj Vaše ustanove:** a) grad b) općina c) selo
8. **Tip Vaše predškolske ustanove:** a) gradska b) privatna

II. Na skali označite u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na predškolsku ustanovu u kojoj radite. Molimo da što iskrenije pristupite ispunjavanju skale kako bi se dobila što jasnija slika odnosa u Vašoj ustanovi. Brojevi od 1 do 5 označavaju

1- Uopće se ne odnosi
2- Uglavnom se ne odnosi
3- Niti se odnosi niti se ne odnosi
4- Uglavnom se odnosi
5- U potpunosti se odnosi

1. Odgajatelji mogu u svakome trenutku računati na moju podršku i pomoć.	1	2	3	4	5
2. Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme ...).	1	2	3	4	5
3. Ohrabrujem odgajatelje koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe.	1	2	3	4	5
4. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	1	2	3	4	5
5. Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	1	2	3	4	5
6. Stručni se suradnici prema djelatnicima odnose kao prema ravnopravnim partnerima.	1	2	3	4	5
7. Dopuštam djelatnicima autonomiju u radu.	1	2	3	4	5
8.U našem se kolektivu međusobno podržavamo i cijenimo.	1	2	3	4	5
9. Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao svoju.	1	2	3	4	5
10. Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i ostvarimo zajedno.	1	2	3	4	5
11. Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegova.	1	2	3	4	5
12. U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	1	2	3	4	5
13. Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	1	2	3	4	5
14. U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	1	2	3	4	5
15. Probleme rješavam zajedno s djelatnicima.	1	2	3	4	5
16. U svakom trenutku mi se djelatnici mogu obratiti za pomoć.	1	2	3	4	5
17. Potičem profesionalni razvoj svih djelatnika.	1	2	3	4	5
18. Pratim i podržavam sve aktivnosti u vrtiću.	1	2	3	4	5
19. Aktivni sam sudionik naše ustanove.	1	2	3	4	5
20. Senzibiliziran/a sam za potrebe svih djelatnika.	1	2	3	4	5
21. U vrtiću se osjećam kao dio tima.	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!

Poštovani,

ovo istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se dobiti uvid u samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja, ponašanja ravnatelja i međuljudskih odnosa te kvalitetu rada predškolskih ustanova kroz percepciju odgojitelja i stručnih suradnika. Upitnici su potpuno anonimni te se jamči da kroz odgovore neće biti otkriven Vaš identitet. Upitnike ispunjavate dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja. Za popunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 5 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Tihana Kokanović

Anketni upitnik za odgajatelje i stručne suradnike

Odnosi u predškolskim ustanovama
(prilagođeno prema Vujičić, Čamber Tambolaš, 2016)

ŠIFRA VRTIĆA _____ (određuje ravnatelj i navode ju svi ispitanici u vrtiću).

III. Zaokružite što se odnosi na Vas u sljedećim kategorijama

1. **Zanimanje:** a) odgojitelj b) stručni suradnik
2. **Radni staž:** a) do 10 god. b) 11-20 god. c) 21-30 godina d) 31 i više god.
3. **Dob:** a) do 20 god. b) 21-30 god. c) 31- 45 god. d) 46-55 god. e) 56 i više god.
4. **Stupanj stručne spreme:** a) NKV b) SSS c) VŠS d) VSS
5. **Veličina Vaše ustanove:** a) do 14 odgojnih skupina b) od 15 do 24 odgojne skupine c) od 25 do 30 odgojnih skupina d) više od 30 odgojnih skupina
6. **Broj djece u Vašoj ustanovi:** a) do 60 b) 61- 120 c) 121- 200 c) 201-350 d) 351-450 e) 451-600 f) od 601 i više
7. **Geografski položaj Vaše ustanove:** a) grad b) općina c) selo
8. **Tip Vaše predškolske ustanove:** a) gradska b) privatna

9. Na skali označite u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na predškolsku ustanovu u kojoj radite. Molimo da što iskrenije pristupite ispunjavanju skale kako bi se dobila što jasnija slika odnosa u Vašoj ustanovi. Brojevi od 1 do 5 označavaju

1- Uopće se ne odnosi
2- Uglavnom se ne odnosi
3- Niti se odnosi niti se ne odnosi
4- Uglavnom se odnosi
5- U potpunosti se odnosi

1. Odgajatelji mogu u svakome trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	1	2	3	4	5
2. Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme ...).	1	2	3	4	5
3. Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe.	1	2	3	4	5
4. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	1	2	3	4	5
5. Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	1	2	3	4	5
6. Stručni se suradnici prema nama odnose kao prema ravnopravnim partnerima.	1	2	3	4	5
7. Ravnatelj nas kontrolira i ne dopušta autonomiju u radu.	1	2	3	4	5
8.U našem se kolektivu međusobno podržavamo i cijenimo.	1	2	3	4	5
9. Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao svoju.	1	2	3	4	5
10. Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i ostvarimo zajedno.	1	2	3	4	5
11. Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegova.	1	2	3	4	5
12. U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	1	2	3	4	5
13. Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	1	2	3	4	5
14. U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	1	2	3	4	5
15. Ravnatelj zajedno s nama rješava sve probleme.	1	2	3	4	5
16. U svakom trenutku se možemo obratiti ravnatelju za pomoć.	1	2	3	4	5
17. Ravnatelj potiče naš profesionalni razvoj.	1	2	3	4	5
18. Ravnatelj prati i podržava sve aktivnosti u vrtiću.	1	2	3	4	5
19. Ravnatelj je aktivni sudionik naše ustanove.	1	2	3	4	5
20. Ravnatelj je senzibiliziran za potrebe svih djelatnika.	1	2	3	4	5
21. Ravnatelja naše ustanove doživljavamo kao dio tima.	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!

Poštovani,

ovo istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se dobiti uvid u samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja, ponašanja ravnatelja i međuljudskih odnosa te kvalitetu rada predškolskih ustanova kroz percepciju odgojitelja i stručnih suradnika. Upitnici su potpuno anonimni te se jamči da kroz odgovore neće biti otkriven Vaš identitet. Upitnike ispunjavate dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja. Za popunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 10 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Tihana Kokanović

Anketni upitnik za ravnatelje

Upitnik o ponašanju ravnatelja
(Prilagođeno prema Robyn R. Jackson www.educationalconsultingnetwork.com)

ŠIFRA VRTIĆA _____ (određuje ravnatelj i navode ju svi ispitanici u vrtiću).

I. Zaokružite što se odnosi na Vas u sljedećim kategorijama:

1. **Radni staž:** a) do 10 god. b) 11-20 god. c) 21-30 godina d) 31 i više god.
2. **Vaše mandatno razdoblje:** a) u prvom mandatu b) u drugom mandatu c) u trećem mandatu d) u četvrtom mandatu
3. **Dob:** a) do 20 god. b) 21-30 god. c) 31- 45 god. d) 46-55 god. e) 56 i više god.
4. **Stupanj stručne spreme:** a) SSS b) VŠS c) VSS d) ostalo_____
5. **Veličina Vaše ustanove:** a) do 14 odgojnih skupina b) od 15 do 24 odgojne skupine c) od 25 do 30 odgojnih skupina d) više od 30 odgojnih skupina
6. **Broj djece u Vašoj ustanovi:** a) do 60 b) 61- 120 c) 121- 200 c) 201-350 d) 351-450 e) 451-600 f) od 601 i više
7. **Geografski položaj Vaše ustanove:** a) grad b) općina c) selo
8. **Tip Vaše predškolske ustanove:** a) gradska b) privatna
9. **Učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja:** a) ne uključujem se b) 1x godišnje c) 2-3x godišnje d) 4x i više godišnje

II. Molimo pročitajte izjave i izaberite stupanj slaganja koji najviše odgovara Vama.

1- Nikada
2- Rijetko
3- Ponekad
4- Često
5- **Uvijek**

Ponašanje 1. HRABRI RAZGOVORI
Ojačavanje okružja u kojem je sigurno upustiti se u hrabre razgovore

1. Važno mi je izricati istinu bez obzira koliko to bilo neugodno	1	2	3	4	5
2.Važno mi je ostati uključen/a u razgovore	1	2	3	4	5
3.Radim na osiguranju uključenosti drugih u razgovore	1	2	3	4	5
4.Pomažem ljudima da se nose sa svojim neugodnostima	1	2	3	4	5
5.Prihvaćam da se ne može odmah nešto riješiti ili zaključiti	1	2	3	4	5
6.Pomažem ljudima da se približe rješenju/ zaključku	1	2	3	4	5
7.Otvoren/a sam za slušanje drugih mišljenja bez procjenjivanja	1	2	3	4	5
8.Redovito tražim mišljenja drugih	1	2	3	4	5

Ponašanje 2. MODEL DISCIPLINE I VISOKIH OČEKIVANJA
Model discipline i visokih očekivanja u svakoj interakciji sa zaposlenicima, roditeljima i djecom

9.Jasno razumijem što disciplina znači u mom vrtiću	1	2	3	4	5
10. Jasno mi je kakva treba izgledati disciplina sa zaposlenicima	1	2	3	4	5
11.Jasno mi je kakva treba izgledati disciplina s roditeljima	1	2	3	4	5
12. Osiguravam da zaposlenici jasno prenose poruke o disciplini djeci	1	2	3	4	5
13. Redovito provjeravam provodi li se disciplinski model u skupinama	1	2	3	4	5
14. Jasno razumijem koliko su vješti moji zaposlenici u osiguravanju discipline	1	2	3	4	5
15. Pružam podršku zaposlenicima kako bi mogli provoditi disciplinu	1	2	3	4	5
16. Jasno mi je koja ponašanja djece promatram ako ima probleme u ponašanju	1	2	3	4	5
17.Posjedujem disciplinu osobne radne etike u svakodnevnoj interakciji s djelatnicima	1	2	3	4	5

Ponašanje 3. PRIKUPLJANJE I KORIŠTENJE PODATAKA
Dosljedno prikupljanje i korištenje podataka u svrhu donošenja odluka

18. Znam koji su podaci dostupni	1	2	3	4	5
19. Znam koji su podaci korisni za postizanje mojih ciljeva	1	2	3	4	5
20. Razumijem kako se prikupljaju podaci	1	2	3	4	5
21. Razumijem kako se interpretiraju podacI	1	2	3	4	5
22. Mogu identificirati koji podaci jasno ukazuju na (mogućnost) probleme/a	1	2	3	4	5
23. Poznajem mehanizme za uspješno upravljanje podacima	1	2	3	4	5
24. Pronalazim nezastrašujuće načine za upoznavanje djelatnika s podacima	1	2	3	4	5
25. Osiguravam da moji zaposlenici imaju pristup podacima	1	2	3	4	5
26. Dijelim važne podatke s roditeljima	1	2	3	4	5

Ponašanje 4: KREATIVNA UPORABA RESURSA
Kreativna uporaba resursa u svrhu podrške realizacije vrtićkih prioriteta

27. Koristim resurse za podršku realizacije vrtićkih prioriteta	1	2	3	4	5
28. Koristim raspored za podršku ciljevima vrtićkog razvojnog plana	1	2	3	4	5
29. Dajem zadatke zaposlenicima kako bi ostvarili ciljeve razvojnog plana	1	2	3	4	5
30. Vrednujem talente i vještine zaposlenika koje vode ostvarenju ciljeva	1	2	3	4	5
31. Razumijem koje resurse imam na raspolaganju	1	2	3	4	5
32. Identificirao/la sam druge resurse izvan vrtića	1	2	3	4	5
33. Koristim vrtićka materijalna sredstva za podršku vrtićkim prioritetima	1	2	3	4	5
34. Vrednujem partnerstvo s roditeljima i zajednicom	1	2	3	4	5
35. Tražim povratnu informaciju od zaposlenika kako su korišteni vrtićki resursi	1	2	3	4	5
36. Redovito surađujem s lokalnom zajednicom kako bi osigurao/la dodatne resurse	1	2	3	4	5

Ponašanje 5: PRIORITETI

37.Poznajem proces uspostavljanja vrtićkih prioriteta	1	2	3	4	5
38.Moj proces uključuje sve važne partnere	1	2	3	4	5
39.Koristim višestruke izvore podatka za informiranje o prioritetima	1	2	3	4	5
40.Osiguravam pridobivanje podrške svih partnera	1	2	3	4	5
41.Razumijem svoje osobne temeljne vrijednosti	1	2	3	4	5
42.Moj vrtić ima jasnu viziju, misiju i temeljne vrijednosti	1	2	3	4	5

Ponašanje 6: TEŠKE ODLUKE
Sposobnost i volja za donošenje teških odluka

43. U vrtiću smo dogovorili što je u najboljem interesu djeteta	1	2	3	4	5
44. Koristim postupke koji osiguravaju vidljivost mojih „čistih“ motiva	1	2	3	4	5
45. Koristim sistem ranih pokazatelja (mogućih) problema i kriza	1	2	3	4	5
46. Znam u početku prepoznati prirodu i težinu problema	1	2	3	4	5
47. Primjenjujem jasni proces donošenja odluka	1	2	3	4	5
48. Osiguravam da svi partneri razumiju moj proces donošenja odluka	1	2	3	4	5
49. Stvorio/la sam okruženje u kojem dobivam korisne povratne informacije prije donošenja odluka	1	2	3	4	5
50.Tražim uvid u više perspektiva prije donošenja odluka	1	2	3	4	5
51. Jednom kad donesem odluku, držim se nje	1	2	3	4	5

Ponašanje 7: SLANJE PORUKA

52. Dajem jasne poruke	1	2	3	4	5
53. Mogu jasno izraziti svoje misli/ poruke	1	2	3	4	5
54. Znam prezentirati i dati značaj „priči“ vrtića	1	2	3	4	5
55. Imam jasnu osobnu viziju	1	2	3	4	5
56. Svjestan/a sam svojih temeljnih vrijednosti i istražio/la sam u kojoj mjeri se podudaraju s temeljnim vrijednostima mog vrtića	1	2	3	4	5
57. Mogu prilagoditi svoje poruke prema populaciji kojoj se obraćam	1	2	3	4	5

58. Iako se moje metode mogu promijeniti, moje poruke se ne mijenjaju	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!

Poštovani,

ovo istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se dobiti uvid u samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja, ponašanja ravnatelja i međuljudskih odnosa te kvalitetu rada predškolskih ustanova kroz percepciju odgojitelja i stručnih suradnika. Upitnici su potpuno anonimni te se jamči da kroz odgovore neće biti otkriven Vaš identitet. Upitnike ispunjavate dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja. Za popunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 10 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Tihana Kokanović

Anketni upitnik za ravnatelje

Upitnik za samovrednovanje
(Prilagođeno prema Antulić Majcen, S.; Pribela Hodak, S, 2017)

ŠIFRA VRTIĆA _____ (određuje ravnatelj i navode ju svi ispitanici u vrtiću).

I. Zaokružite što se odnosi na Vas u sljedećim kategorijama:

1. **Radni staž:** a) do 10 god. b) 11-20 god. c) 21-30 godina d) 31 i više god.
2. **Vaše mandatno razdoblje:** a) u prvom mandatu b) u drugom mandatu c) u trećem mandatu d) u četvrtom mandatu
3. **Dob:** a) do 20 god. b) 21-30 god. c) 31- 45 god. d) 46-55 god. e) 56 i više god.
4. **Stupanj stručne spreme:** a) SSS b) VŠS c) VSS d) ostalo_____
5. **Veličina Vaše ustanove:** a) do 14 odgojnih skupina b) od 15 do 24 odgojne skupine c) od 25 do 30 odgojnih skupina d) više od 30 odgojnih skupina
6. **Broj djece u Vašoj ustanovi:** a) do 60 b) 61- 120 c) 121- 200 c) 201-350 d) 351-450 e) 451-600 f) od 601 i više
7. **Geografski položaj Vaše ustanove:** a) grad b) općina c) selo
8. **Tip Vaše predškolske ustanove:** a) gradska b) privatna
9. **Učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja:** a) ne uključujem se b) 1x godišnje c) 2-3x godišnje d) 4x i više godišnje

II. Na skali procjena od 1 do 5 izrazite svoj stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom

1- Uopće se ne slažem
2- Ne slažem se
3- Niti se slažem niti se ne slažem
4- Slažem se
5- U potpunosti se slažem

1.	Naš vrtić je mjesto koje potiče rast i razvoj svakog djeteta.	1	2	3	4	5
2.	Naš vrtić je mjesto koje potiče razvoj svakog roditelja.	1	2	3	4	5
3.	Naš vrtić je mjesto koje potiče razvoj svakog djelatnika	1	2	3	4	5
4.	Poštujemo različitosti u sposobnostima djece.	1	2	3	4	5
5.	Poštujemo različitosti u načinima učenja djece.	1	2	3	4	5
6.	Potičemo timski rad u našem vrtiću.	1	2	3	4	5
7.	Otvoren-a sam za sve prijedloge djelatnika.	1	2	3	4	5
8.	Rado prihvaćam nove ideje.	1	2	3	4	5
9.	Pridonosim ostvarenju zajedničkih ciljeva.	1	2	3	4	5
10.	Jasno vidim smisao u poslu koji radim.	1	2	3	4	5
11.	Ozračje našeg vrtića je ugodno i poticajno.	1	2	3	4	5
12.	Osjećam da me djelatnici poštuju.	1	2	3	4	5
13.	Rado razmjenjujemo svoja radna iskustva.	1	2	3	4	5
14.	Zadovoljna/an sam suradnjom s članovima stručnog tima.	1	2	3	4	5
15.	Zadovoljna/an sam suradnjom s odgajateljima.	1	2	3	4	5
16.	Sve problemske situacije rješavamo timski.	1	2	3	4	5
17.	Osjećam se dijelom tima.	1	2	3	4	5
18.	Naš vrtić je poticajan za djecu.	1	2	3	4	5
19.	Naš vrtić je dobro opremljen.	1	2	3	4	5
20.	Imamo dovoljno materijala za kvalitetan rad.	1	2	3	4	5
21.	Radno vrijeme vrtića prilagođeno je potrebama obitelji.	1	2	3	4	5
22.	Prehranu planiramo u suradnji sa stručnjacima.	1	2	3	4	5
23.	Vanjski prostori našeg vrtića su sigurni.	1	2	3	4	5
24.	Naš vrtić je čist i uredan.	1	2	3	4	5
25.	Način rada prilagođavamo različitim načinima učenja djece.	1	2	3	4	5
26.	Planiranje prilagođavamo razvojnim potrebama djece.	1	2	3	4	5
27.	Djeca koja nemaju potrebu spavati, slobodno odabiru kako će provesti to vrijeme.	1		3	4	5
28.	Djeca slobodno odabiru sadržaje i aktivnosti.	1	2	3	4	5
29.	Djeca se imaju mogućnost igrati s neoblikovanim materijalom.	1	2	3	4	5
30.	Za vrijeme obroka djeca mogu odabrati koliko će pojesti.	1	2	3	4	5
31.	Okruženje vrtića omogućuje raznovrsne interakcije između djece i odraslih.	1	2	3	4	5
32.	Volim posao koji radim.	1	2	3	4	5
33.	Imam kompetencije koje su mi potrebne za dobro obavljanje svog posla.	1	2	3	4	5
34.	Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima.	1	2	3	4	5
35.	Važno mi je kontinuirano poboljšavati svoj rad.	1	2	3	4	5

36.	Zadovoljna/an sam suradnjom s roditeljima.	1	2	3	4	5
37.	Roditelji su upoznati s ciljevima, sadržajima i metodama rada našeg vrtića.	1	2	3	4	5
38.	Roditeljima pružamo podršku u ostvarenju roditeljske uloge.	1	2	3	4	5
39.	Naš vrtić je prepoznat i cijenjen u lokalnoj zajednici.	1	2	3	4	5
40.	Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s drugim dječjim vrtićima.	1	2	3	4	5
41,	Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s osnovnim školama.	1	2	3	4	5
42.	Svjesna/svjestan sam dobrih i loših strana svoga rada.	1	2	3	4	5
43.	Moj je rad prepoznat kao kvalitetan.	1	2	3	4	5
44.	Dobro prihvaćam dobronamjerne primjedbe o radu.	1	2	3	4	5
45.	Otvoreno razgovaramo o kvaliteti rada.	1	2	3	4	5
46.	Svojim radom doprinosim kvaliteti rada naše ustanove.	1	2	3	4	5
47.	Međusobno razmjenjujemo ideje i informacije kako vrtić učiniti boljim.	1	2	3	4	5
48.	Mislim da svoj posao obavljam dobro.	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!

Poštovani,

ovo istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolske ustanove u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se dobiti uvid u samoprocjenu profesionalnih kompetencija ravnatelja, ponašanja ravnatelja i međuljudskih odnosa te kvalitetu rada predškolskih ustanova kroz percepciju odgojitelja i stručnih suradnika. Upitnici su potpuno anonimni te se jamči da kroz odgovore neće biti otkriven Vaš identitet. Upitnike ispunjavate dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja. Za popunjavanje upitnika će Vam biti potrebno oko 10 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju,

Tihana Kokanović

Upitnik za samovrednovanje –za odgajatelje i stručne suradnike
(Prilagođeno prema Antulić Majcen, S.; Pribela Hodak, S, 2017)

ŠIFRA VRTIĆA _____ (određuje ravnatelj i navode ju svi ispitanici u vrtiću).

I- Zaokružite što se odnosi na Vas u sljedećim kategorijama:

1. **Radni staž:** a) do 10 god. b) 11-20 god. c) 21-30 godina d) 31 i više god.
2. **Dob:** a) do 20 god. b) 21-30 god. c) 31- 45 god. d) 46-55 god. e) 56 i više god.
3. **Stupanj stručne spreme:** a) SSS b) VŠS c) VSS d) ostalo_____
4. **Veličina Vaše ustanove:** a) do 14 odgojnih skupina b) od 15 do 24 odgojne skupine c) od 25 do 30 odgojnih skupina d) više od 30 odgojnih skupina
5. **Broj djece u Vašoj ustanovi:** a) do 60 b) 61- 120 c) 121- 200 c) 201-350 d) 351-450 e) 451-600 f) od 601 i više
6. **Geografski položaj Vaše ustanove:** a) grad b) općina c) selo
7. **Tip Vaše predškolske ustanove:** a) gradska b) privatna
8. **Učestalost uključivanja u neki oblik stručnog usavršavanja:** a) ne uključujem se b) 1x godišnje c) 2-3x godišnje d) 4x i više godišnje

II- Na skali procjena od 1 do 5 izrazite svoj stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom

1- Uopće se ne slažem
2- Ne slažem se

3- Niti se slažem niti se ne slažem
4- Slažem se
5- U potpunosti se slažem

1.	Sve problemske situacije rješavamo timski.	1	2	3	4	5
2.	Osjećam se dijelom tima.	1	2	3	4	5
3.	Naš vrtić je poticajan za djecu.	1	2	3	4	5
4.	Naš vrtić je dobro opremljen.	1	2	3	4	5
5.	Imamo dovoljno materijala za kvalitetan rad.	1	2	3	4	5
6.	Radno vrijeme vrtića prilagođeno je potrebama obitelji.	1	2	3	4	5
7.	Prehranu planiramo u suradnji sa stručnjacima.	1	2	3	4	5
8.	Vanjski prostori našeg vrtića su sigurni.	1	2	3	4	5
9.	Naš vrtić je čist i uredan.	1	2	3	4	5
10.	Način rada prilagođavamo različitim načinima učenja djece.	1	2	3	4	5
11.	Planiranje prilagođavamo razvojnim potrebama djece.	1	2	3	4	5
12.	Djeca koja nemaju potrebu spavati, slobodno odabiru kako će provesti to vrijeme.	1		3	4	5
13.	Djeca slobodno odabiru sadržaje i aktivnosti.	1	2	3	4	5
14.	Djeca se imaju mogućnost igrati s neoblikovanim materijalom.	1	2	3	4	5
15.	Za vrijeme obroka djeca mogu odabrati koliko će pojesti.	1	2	3	4	5
16.	Okruženje vrtića omogućuje raznovrsne interakcije između djece i odraslih.	1	2	3	4	5
17.	Volim posao koji radim.	1	2	3	4	5
18.	Imam kompetencije koje su mi potrebne za dobro obavljanje svog posla.	1	2	3	4	5
19.	Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima.	1	2	3	4	5
20.	Važno mi je kontinuirano poboljšavati svoj rad.	1	2	3	4	5
21.	Zadovoljna/an sam suradnjom s roditeljima.	1	2	3	4	5
22.	Roditelji su upoznati s ciljevima, sadržajima i metodama rada našeg vrtića.	1	2	3	4	5
23.	Roditeljima pružamo podršku u ostvarenju roditeljske uloge.	1	2	3	4	5
24.	Naš vrtić je prepoznat i cijenjen u lokalnoj zajednici.	1	2	3	4	5
25.	Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s drugim dječjim vrtićima.	1	2	3	4	5
26.	Zadovoljna/an sam suradnjom našeg vrtića s osnovnim školama.	1	2	3	4	5
27.	Svjesna/svjestan sam dobrih i loših strana svoga rada.	1	2	3	4	5
28.	Moj je rad prepoznat kao kvalitetan.	1	2	3	4	5
29.	Dobro prihvaćam dobronamjerne primjedbe o radu.	1	2	3	4	5
30.	Otvoreno razgovaramo o kvaliteti rada.	1	2	3	4	5
31.	Svojim radom doprinosim kvaliteti rada naše ustanove.	1	2	3	4	5
32.	Međusobno razmjenjujemo ideje i informacije kako vrtić učiniti boljim.	1	2	3	4	5
33.	Mislim da svoj posao obavljam dobro.	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!